

Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargauer Volksschule

Eine qualitative Studie zum beruflichen Selbst- und
Führungsverständnis von Schulleitenden und zu
den Gelingensbedingungen operativer Führung im
Paradigmenwechsel

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von
Gabriele Stemmer Obrist
von Baden/AG

Angenommen im Herbstsemester 2011 auf Antrag von
Herrn Prof. emerit. Dr. Dr. h. c. mult. Helmut Fend
und Herrn Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Baden, 2012

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
1 Einleitung.....	1
2 Zur Schulleitungsforschung	6
2.1 Forschung zu School Effectiveness, Schulqualität und Wirksamkeits-	
forschung zu Schulleitungen	7
2.1.1 Die Bedeutung der Schulleitung in der Forschung zu School Effectiveness	7
2.1.2 Die Bedeutung der Schulleitung in der Schulqualitätsforschung und	
Schulentwicklung und Wirksamkeitsforschung im deutschen Sprachraum	9
2.1.3 Wirksamkeitsforschung zu Schulleitungen im deutschsprachigen Raum.....	10
2.2 Forschung zu Aufgaben-, Rollen- und Führungsverständnis und beruflichem	
Selbstverständnis von Schulleitenden.....	14
2.2.1 Auswahl und Qualifizierung von Schulleitenden	14
2.2.2 Empirische Studien zum Aufgaben-, Rollen- und Führungsverständnis	
resp. zum beruflichen Selbstverständnis von Schulleitenden.....	16
2.3 Forschung zu Schulleiterinnen.....	20
2.3.1 Zur Untervertretung von Schulleiterinnen.....	20
2.3.2 Schulentwicklung durch Frauen? Geschlechtsspezifische Schwerpunkte	
in der Führung einer Schule	21
2.4 Forschungsarbeiten und Evaluationen zu Schulleitungen	
in der Deutschschweiz.....	25
2.4.1 Empirische Studien zu Schulleitungen aus den Kantonen Bern,	
Graubünden und Zürich	25
2.4.2 Evaluationsergebnisse zu Einstellungen und Belastungen der	
Schulleiterinnen und Schulleiter der Aargauer Volksschule (2005 / 2008)	27
3 Vom ‚alten Paradigma‘ der ‚egalitär-demokratischen‘ Volksschule	
zur ‚Geleiteten Schule‘ des Aargauer Volksschule.....	33
3.1 Das ‚alte Paradigma‘ – die ‚egalitär-demokratische Schule‘.....	33
3.1.1 Historische Grundlagen der Aargauer Volksschule des Kantons Aargau	34
3.1.2 Die Funktionen in der ‚egalitär-demokratischen‘ Volksschule	
des Kantons Aargau	36
3.1.3 Schulkulturelle Grundlagen des ‚alten Paradigmas‘	39

3.2	Das ‚neue Paradigma‘ – die ‚Geleitete Schule‘ der Aargauer Volksschule	46
3.2.1	Gesetzliche Grundlagen der ‚Geleiteten Schule‘ in der Aargauer Volksschule.....	47
3.2.2	Die Funktionen in der ‚Geleiteten Schule‘ der Aargauer Volksschule	49
3.2.3	Formen von Schulleitungs- und Führungsmodellen	53
3.2.4	Analysen und Daten zu Qualifizierung, Professionalisierung und beruflichem Hintergrund der Schulleitungspersonen der Aargauer Volksschule	55
4	Schulleitungshandeln unter akteurtheoretischer Perspektive.....	60
4.1	Das Bildungssystem als Ergebnis von gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozessen.....	61
4.1.1	Gesellschaftliche Ausdifferenzierungsprozesse im Strukturfunktionalismus und kritische Sympathisanten	62
4.1.2	Systemtheorie	65
4.1.3	Akteurtheoretische Perspektiven auf Ausdifferenzierungsprozesse und Strukturdynamiken	71
4.1.4	Funktionen des Bildungswesens als gesellschaftliches Subsystem – seine Funktionen und Systemebenen	77
4.2	Klassische Akteurmodelle und die akteurtheoretischen Perspektiven auf das soziale Handeln individueller Akteure	82
4.2.1	Struktur-funktionalistische Rollentheorie (homo sociologicus).....	82
4.2.2	Rollenkonflikte im Handeln des individuellen Akteurs	84
4.2.3	Das interpretative Paradigma: role making und role taking	87
4.2.4	Rational-Choice-Ansätze (homo oeconomicus) – das PREEMM-Modell	89
4.2.5	Emotional man und Identitätsbehaupter	90
4.2.6	Akteurtheoretische Perspektiven des sozialen Handelns individueller Akteure	93
5	Zu Führung und zur Führung einer Schule	100
5.1	Führungsforschung und Führungstheorien	101
5.1.1	Eigenschaftsansätze in der Führungsforschung.....	103
5.1.2	Verhaltenstheoretische Ansätze in der Führungsforschung	106
5.1.3	Situative Führungstheorien	110
5.1.4	Machttheorien und transformationale Führung	113
5.1.5	Symbolische Führung, Substitutionstheorie und systemischer Führungsansatz.....	124
5.2	Mikropolitik	129
5.2.1	Mikropolitik in Organisationen.....	130
5.2.2	Mikropolitik in Schulen	133
5.3	Frauen und Führung	138
5.3.1	Theoretische Aspekte zu Genderfragen	140
5.3.2	Auswahl an Forschungsergebnissen zu Frauen und Führung.....	144

5.4	Spezifische Aspekte zu Führung: Führungsrolle, Führungsgrundsätze, Führungstechniken und Führungsaufgaben	147
5.4.1	Die Führungsrolle(n)	147
5.4.2	Führungsgrundsätze: Führungskonzeption – Führungsmodell.....	150
5.4.3	Zwei zentrale Führungsdimensionen.....	152
5.4.4	Management und Leadership.....	153
5.4.5	Klassische Führungsaufgaben	154
5.4.6	Führungstechniken	155
5.5	Die Führung einer Einzelschule.....	158
5.5.1	Ordnungsmomente von Schule (direkte und indirekte Führung).....	162
5.5.2	Die operative Führung der Schule – zwei Dimensionen	171
5.5.3	Schulmanagement – transaktionale Leadership	172
5.5.4	Die fünf Kräfte von transformationaler Leadership.....	174
5.5.5	Elemente und Kriterien von transformationaler Leadership in der operativen Führung der Einzelschule	177
5.5.6	Aufgaben und Anforderungen an die Schulleitungsperson.....	182
5.5.7	Dilemmata in der operativen Führung – Balancen in der Führung einer Schule.....	188
6	Herleitung und Begründung der Fragestellungen	191
7	Methodenteil.....	195
7.1	Das qualitative Forschungsdesign.....	195
7.1.1	Ausgangslage im Forschungsgegenstand und Begründung der Methodenwahl.....	195
7.1.2	Grundprinzipien der qualitativen Forschung	196
7.1.3	Die Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung und ihre Einlösung in dieser Arbeit	196
7.1.4	Vorwissen und Zugang zum Forschungsfeld	198
7.2	Die Datenerhebung	199
7.2.1	Schematische Darstellung der Verfahrensschritte in der qualitativen Befragung	199
7.2.2	Stichprobenziehung (systematische Zusammenstellung des Samples)	200
7.2.3	Strukturmerkmale der ausgewählten Schulleiter/innen und ihren Schulen ...	201
7.2.4	Methodologischer Hintergrund des problemzentrierten Interviews.....	202
7.2.5	Durchführung der Befragung.....	206
7.2.6	Transkription der Interviews.....	207
7.3	Datenauswertung.....	209
7.3.1	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	209
7.3.2	Konkretes methodisch strukturiertes Vorgehen in der inhaltlichen Strukturierung' des vorliegenden Datenmaterials.....	211

8	Strukturelle Merkmale des Samples	216
8.1	Quantitative Darstellung des Samples.....	216
8.1.1	Auf die Einzelschule bezogene Sampledaten (Mesoebene)	217
8.1.2	Stellenbezogene Strukturmerkmale (Mesoebene)	219
8.1.3	Berufsbiografische Strukturmerkmale des Samples (Mikroebene)	223
8.1.4	Personenbezogene und lebensbiografische Strukturmerkmale (Mikroebene)	226
8.2	Qualitative Daten zum lebens- und berufsbiografischer Zusammenhang der Befragten zum Zeitpunkt des Berufswechsels in die Schulleitungsaufgabe ...	229
8.2.1	Zur lebensbiografischen Situation zum Befragungszeitpunkt und bei der Berufswahl zur Schulleitungsperson	229
8.2.2	Zur beruflichen Herkunft und zum beruflichen Hintergrund der Schulleitenden	230
8.2.3	Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der institutionellen und personenbezogenen Strukturmerkmale des Samples.....	232
9	Die Wahl bzw. Anstellung zur Schulleitungsperson.....	235
9.1	Die Bedeutung des Geschlechts im Wahlverfahren.....	236
9.1.1	Wahrnehmung der Bedeutung des Geschlechts im Wahlverfahren durch die Schulleiter.....	236
9.1.2	Wahrnehmung der Bedeutung des Geschlechts im Wahlverfahren durch die Schulleiterinnen	238
9.1.3	Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Ergebnisse zu geschlechtsspezifischen Aspekten bei der Wahl zur Schulleitungsperson	239
10	Aspekte des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses und der Aufgabengestaltung von aargauischen Schulleitungspersonen	243
10.1	Anreiz- und Motivationslagen zur Übernahme der Schulleitungs- und Führungsaufgabe	243
10.1.1	Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zu Anreiz- und Motivationslagen beim Berufswechsel in die Schulleitungstätigkeit	247
10.2	Zur Übernahme der Führungsrolle und Rollenerleben der Schulleitenden.....	253
10.2.1	Reaktionen, Verhaltensweisen und Erwartungen der Lehrpersonen bei der Übernahme der Führungsaufgabe durch die Schulleitungsperson	253
10.2.2	Erleben und Bewertung der Übernahme der Führungsrolle durch die Schulleitungsperson	255
10.2.3	Die Bedeutung des eigenen Unterrichtens für die Übernahme und Ausgestaltung der Führungsrolle	258

10.2.4	Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden zur Übernahme und Ausgestaltung der schulischen Führungsrolle	261
10.3	Führungsphilosophie, Führungsgrundsätze, Visionen und übergeordnete Zielsetzungen zur ‚guten Führung‘ einer Einzelschule	267
10.3.1	„Ideal“ einer ‚gut geleiteten Schule‘	267
10.3.2	Führungsgrundsätze, leitende Werte und Idealvorstellungen zur operativen Führung einer Schule.....	269
10.3.3	Wissensbestände, Fähigkeiten und Kenntnisse einer ‚guten‘ Schulleitungsperson.....	275
10.3.4	Persönliche Eigenschaften und Verhaltensweisen der ‚guten‘ Schulleitungsperson.....	277
10.3.5	Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚Führungsphilosophie‘, ‚Führungsgrundsätzen‘ und der ‚idealen‘ Schulleitungsperson.....	280
10.4	Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚konkreten Führungstätigkeit‘	286
10.4.1	Aufgabenbereiche in der operativen Führungstätigkeiten und mittel- bis langfristige Führungsziele.....	286
10.4.2	Handlungsfelder und Führungsthemen im konkret gelebten Führungsalltag	290
10.4.3	Belastungserleben in der Schulleitungstätigkeit und der Umgang damit	295
10.4.4	Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚konkreten Führungstätigkeit‘	298
10.5	Persönliche Eigenschaften und die berufliche Entwicklung als Schulleitungs- und Führungsperson	306
10.5.1	Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zu ‚Persönliche Eigenschaften und beruflicher Entwicklung als Schulleitungs- und Führungsperson‘	309
10.6	Vergleichende und übergreifende Aspekte zum beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses der befragten aargauischen Schulleitenden.....	311
10.6.1	Die fünf Kräfte von Leadership in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden.....	311
10.6.2	Balance zwischen den Führungspolen in der operativen Führung.....	316
11	Unterstützende und erschwerende Faktoren in der operativen Führung in der ‚Geleiteten Schule‘ der Aargauer Volksschule	318
11.1	Erfolgsfaktoren und Hindernisse auf den drei Systemebenen der Aargauer Volksschule	320
11.1.1	Unterstützende und hinderliche Faktoren auf der Mikroebene der Schulleitungsperson	320
11.1.2	Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zu den Erfolgsfaktoren und Hindernissen auf der Mikroebene der Schulleitungsperson.....	325

11.1.3	Unterstützende und hinderliche Faktoren auf der Mesoebene der Einzelschule	328
11.1.4	Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zu den Gelingensbedingungen auf der Mesoebene der Einzelschule	336
11.1.5	Makroebene der Bildungsverwaltung: Normative gesetzliche Vorgaben, Rahmenbedingungen und Ressourcen	343
11.1.6	Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zu den Gelingensbedingungen für die operative Führung der Einzelschule auf der Makroebene.....	348
12	Schlussdiskussion	351
12.1	Zusammenfassende Diskussion und Kommentierung der Kernergebnisse	351
12.1.1	A: Strukturdynamiken auf den ‚Wegen in die Schulleitungsfunktion‘	351
12.1.2	B: Aspekte des beruflichen Selbst- und Führungsverständnis der Schulleitenden	354
12.1.3	B1 Beweggründe (Motive) für den Berufswechsel in die Schulleitung	354
12.1.4	B2 Rollenübernahme und Rollenerleben der Schulleitenden.....	355
12.1.5	B3: Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden zur ‚persönlichen Führungskonzeption‘ (Ideal/Soll)	357
12.1.6	B4 Selbst- und Fremdreferenzen zum ‚konkreten Führungsalltag‘	362
12.1.7	B5: Vergleich der Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚Persönlichen Führungskonzeption‘ (Ideal-/Soll) und zu ‚konkreter Führung‘ (IST).....	365
12.1.8	B6 Die Notwendigkeit der Balance in der schulischen Führungsarbeit.....	367
12.1.9	B7 Die Tabuisierung der Machtaspekte einer Führungsposition	368
12.1.10	C: Zur Differenzierung in den Strukturmerkmalen	369
12.1.11	C1 Personenbezogenes Strukturmerkmal ‚Geschlecht‘	369
12.1.12	C2 Systembezogenes Strukturmerkmal: ‚Schulleitungsmodell‘	372
12.1.13	D: Unterstützende und hinderliche Faktoren auf den schulischen Systemebenen	372
12.1.14	D1 Mikroebene der Schulleitungsperson: Führungshandeln und Führungseigenschaften	372
12.1.15	D2 Mesoebene der lokalen Einzelschule	375
12.1.16	D3 Makroebene der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung.....	378
12.2	Weiterführende Überlegungen, Perspektiven und Ausblicke auf die Führung der Einzelschule vor Ort.....	379
12.2.1	Zur Weiterentwicklung und Professionalisierung der schulischen Funktionen: Schulleitung, Schulpflege und Lehrpersonen	379
12.2.2	Problempunkte und Perspektiven.....	382
12.3	Rückblickende Methodenreflexion, Erkenntnisgewinn und weiterführende Forschungsfragen	385
12.3.1	Schlusswort.....	387
13	Literaturverzeichnis	388

1 Einleitung

Der seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts in den westlichen Industriestaaten beobachtbare soziale Wandel führte zu tiefgreifenden strukturellen und kulturellen Veränderungen der gesellschaftlichen Institutionen, zu Wertewandel und Wertepluralismus. Als Stichworte seien angeführt *neue Technologien* und *Medien*, wachsende Bedeutung von *Wissen* und *Information*, *Globalisierung*, *Individualisierung*. Diese Entwicklungen machten vor der *Volksschule* als *gesellschaftliches Subsystem* nicht Halt. Die Ansprüche an die Schule wurden komplexer, umfassender aber auch widersprüchlicher (vgl. Rolff, 1993, S. 16-67) und die Gewissheit, sinnvolle und zukunftsfähige Lerninhalte an die nächste Generation zu vermitteln, wurde brüchig. Schulische Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert muss neben dem Erwerb von *fachlichem Wissen* und *Kenntnissen* in erster Linie das *Lernen lehren*, Schüler/innen zu *kreativen Problemlösungen* befähigen und die *aktive Wahl von Werten* erleben und erlernen lassen (Dalin, 1997).

Im westeuropäischen Kontext sahen sich die Bildungssysteme ab Mitte der 80er-Jahre zusehends damit konfrontiert, dass die bestehenden Schulsysteme mittel- bis langfristig kaum in der Lage waren, den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen zu genügen. Verschärft wurde die Situation Anfang der 90er-Jahre durch *knapper werdende Mittel* der Staatshaushalte, sodass de facto mit *weniger Ressourcen gestiegenen Ansprüchen* zu genügen war. Ein Lösungsweg bestand darin, von der *Inputsteuerung* weg hin zur *Outputsteuerung* (Dubs, 1996) zu gelangen; damit verlagerte sich die Aufmerksamkeit auf schulische *Prozesse* und den *Outcome* von Schule und Unterricht. Der lokalen Einzelschule als *pädagogische Handlungseinheit* (Fend, 1986) wurde vermehrt Verantwortung für die Sicherung und Entwicklung ihrer Schul- und Unterrichtsqualität zugewiesen, was zu einer *teilweisen Autonomie* der lokalen Schule führte, verbunden mit der Pflicht zur *Rechenschaftslegung* (Liket, 1995). Ein starkes Argument für eine teilweise Autonomie lag in der Tatsache, dass die lokalen Akteure sowohl die *Kontextbedingungen* wie *Problemlagen* vor Ort kennen und daher entsprechende Problemlösungen effektiver entwickeln und vorhandene Mitteleinsatz gezielter einzusetzen vermögen als entfernte Mitarbeitende von Bildungsverwaltungen. Allerdings kann lokale Schul- und Unterrichtsentwicklung *nicht von oben verordnet*, sondern muss von den lokalen Akteuren auch wahrgenommen werden (Rolff, 1993). Damit dies gelingt und Entwicklungsprozesse in der Einzelschule initiiert und gesteuert werden können, ist eine verantwortliche Ansprech- und Führungsinstanz erforderlich: die SCHULLEITUNG. Als *zentrale Akteure* der *Rekontextualisierung* der *kulturellen Bildungsinhalte* auf der *Mesoebene* der Einzelschule (Fend, 2006, 2008) kommt ihrer Funktion grosse Bedeutung zu.

In der Deutschschweizer Volksschule bestand für die Einrichtung von lokalen operativen Führungsstrukturen die Ausgangslage, dass die Einzelschule bislang durch eine *Rektorsperson* ohne Weisungsbefugnisse verwaltet wurde und somit *ohne Schulleitungen* resp. weitgehend *ohne operative Führung* rund zwei hundert Jahre lang funktionierte; dieser Umstand wird hier als *„altes Paradigma“* der *„egalitär-demokratischen Schule“* bezeichnet (siehe Kpt. 3.1). Angesichts der gestiegenen Anforderungen an die Volksschule begannen in gutschweizerisch föderalistischer Tradition Mitte der 90er-Jahre einzelne Deutschschweizer Kantone in ihrer Volksschule *Schulleitungen* einzurichten. Dies hatte für das *schulkulturelle Selbstverständnis* (Oesch, 1997) der schulischen Akteure, in dem die *professionelle, pädagogische Handlungsautonomie* der Lehrpersonen sowie *kollegiale Parität* und *Egalität* verankert waren, weitreichende Konsequenzen. Die Einrichtung operativer Führungsstrukturen erforderte, dass das *Autonomie-Paritäts-Musters* (Lor-

tie, 1972) überwunden und das *Prinzip der kollegialen Führung* (Oelkers, 2001) aufgegeben und dieses in einem *Transformationsprozess* durch ein verändertes *berufliches Selbstverständnis* der involvierten Akteure – hier für die Aargauer Volksschule beschrieben im ‚neuen Paradigma‘ der ‚Geleiteten Schule‘ (siehe Kpt. 3.2) – abgelöst werden muss.

Im Kanton Aargau setzten die Entwicklungen zur teilweisen Autonomie der Einzelschule später ein als in den Kantonen Luzern („*Schulen mit Profil*“, EKD Luzern, 1995) und Zürich („*Teilautonomen Volksschule*“, BD Zürich, 1997). So sah das „*Leitbild Schule Aargau*“ (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1996) lediglich die *Stärkung der Rektorate* in den *administrativen Bereichen* vor. Einer Mehrheit der Bildungspolitiker/innen erschien es gegen Ende des 20. Jahrhunderts nicht wünschenswert, in der Aargauer Volksschule operative Führungsstrukturen einzurichten. Allerdings wurde einige Zeit darauf, das Projekt *Schulen mit erweitertem Gestaltungsraum* (SEGRA) eingerichtet, das später in das Projekt ‚*Geleitete Schule*‘ einmündete, sodass gegen Ende der 1990er-Jahre einzelne aargauische Gemeinden operative Führungsstrukturen in ihren lokalen Schulen einzurichten begannen. Mit dem Wechsel des Vorstehers des Bildungsdepartements des Kantons Aargau (BKS) im Jahr 2000 begann eine neue Ära und 2001 verabschiedete der *Grosse Rat* den „*Gesamtbericht Führung Schule vor Ort*“, (Regierungsrat des Kanton Aargau, 2001). Weitere aargauische Gemeinden begannen, operative Führungsstrukturen in ihrer Schule einzurichten und seit dem 1. Januar 2006 sind in der Aargauer Volksschule Schulleitungen flächendeckend installiert.

Fokus und Thema der vorliegenden Studie

Der Fokus der vorliegenden qualitativen Studie liegt auf den aargauischen *Schulleitungspersonen*. Zentrales Thema ist, wie die schulischen Führungspersonen innerhalb der *gesetzlich-normativen, institutionellen Vorgaben* der Aargauer Volksschule und im Paradigmenwechsel von der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘ zur ‚*Geleiteten Schule*‘ ein *berufliches Selbst- und Führungsverständnisses aufbauen, (um)strukturieren, ausgestalten* und *reflexiv interpretieren*. In diesem Zusammenhang interessieren

- die individuellen Voraussetzungen und Begleitumstände zur Wahl bzw. Anstellung von neuen Schulleitenden,
- die Motivlagen zum Berufswechsel in die schulische Führungsaufgabe,
- das Erleben der Übernahme der Führungsrolle,
- die Aspekte, Werte und Ideale der ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘,
- das Erleben der ‚konkreten Führung‘ im Schulleitungsalltag und
- die unterstützenden und hinderlichen Faktoren und Bedingungen für das Gelingen der operativen Führung in der lokalen Einzelschule unter den normativ-institutionellen Vorgaben und lokalen Kontext- und Rahmenbedingungen.

Fokussierung der Ausgangslage für Schulleitende

Als Exponent/innen des ‚*neuen Paradigmas*‘ und *zentrale Akteure der Verantwortungsgemeinschaft* in der lokalen Einzelschule (Fend, 2006) stehen die Schulleitenden unter vielseitigem Erwartungsdruck und Beobachtung. Der Aufbau von operativen Führungsstrukturen in der lokalen Einzelschule birgt auf der *schulkulturellen Grundlage* der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘ für die schulischen Führungspersonen spezifische Herausforderungen:

- a) Im Paradigmenwechsel wird von den Schulleitenden verlangt, umgehend ein reibungsloses *Schulmanagement* sicher zu stellen und gleichzeitig die *Führung der Schulentwicklung (Pädagogische Führung)* zu initiieren und zu steuern und die *Personalführung* umzusetzen. Dabei hat sie den vielfältigen und teils widersprüchlichen Erwartungen der *internen* und *externen Anspruchsgruppen* (Seitz & Capaul, 2005) gerecht zu werden und die institutionellen Vorgaben der *Makroebene (Bildungspolitik und Bildungsverwaltung)* einzuhalten.
- b) Zwar sind in den Verordnungen zur ‚*Geleiteten Schule*‘ die formalen Vorgaben für die *schulischen Funktionen (Lehrpersonen, Schulleitung, Schulpflege)* auf der Mesoebene der Einzelschule seitens der Bildungsverwaltung formuliert (SAR, BKS); dennoch sind diese bei der Umsetzung in der Einzelschule von *systemischer Unterdeterminiertheit* gekennzeichnet. Dies löst bei den schulischen Akteuren, insbesondere den Lehrpersonen *Verunsicherungen* und *Widerstand* gegen das ‚*neue Paradigma*‘ aus, welche durch die Schulleitungsperson aufzufangen und zu bearbeiten sind.
- c) Da die Mehrheit der Schulleitenden ihre *berufliche Sozialisation* im Umfeld der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘ erfahren haben, kommen sie nicht umhin, sich mit den eigenen *Wertvorstellungen, Deutungsmustern* und *kognitiven Konzepten und kulturellen Skripts* (Esser, 1993) auseinanderzusetzen und reflexiv handelnd ein *berufliches Selbst- und Führungsverständnis* als schulische Führungsperson aufzubauen, damit sie in der Lage sind, ihre *Führungskompetenz (im Sinne von Befugnissen)* rollenadäquat wahrzunehmen. Zu erwerbende Wissensbestände, Kenntnisse und Fähigkeiten der schulischen Führungsfunktion unterscheiden sich dabei grundlegend von jenen der Lehrtätigkeit (siehe Kpt. 5.5.6).

Methodische und Theoretische Zugänge zur Bearbeitung der Fragestellungen

Um ein Verständnis für den Aufbau und die Ausgestaltung eines *beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses* von schulischen Führungspersonen zu erhalten, werden bei aargauischen Schulleitenden in qualitativen Interviews *komplexe Selbst- und Fremdreferenzen* (Luhmann, 1999; siehe Kpt. 4.1.2) erhoben und mit der *qualitativen Inhaltsanalyse* (Mayring, 1993, 1995, 2001, 2003) bearbeitet. Da Schulleitungshandeln *kein isoliertes Handeln* einzelner *individueller Akteure* darstellt, sondern durch die *gesetzlich-normativen Vorgaben* und *institutionellen Strukturen* der Aargauer Volksschule zwar nicht determiniert, hingegen strukturiert wird, sind vertiefte Kenntnisse derselben für die Analyse der *Selbst- und Fremdreferenzen* von Schulleitenden unabdingbar. Dies führt zur Konzeption der *Dualität der Strukturierung* (Giddens, 1997) und zu einer *akteurtheoretischen Perspektive* (Mayntz & Scharpf, 1995a/b; Scharpf, 2000), die von Fend (2006, 2008) auf das Handeln von Akteuren in *Bildungssystemen* hin ausgearbeitet wurde. Für das Bildungssystem gilt wie für andere gesellschaftliche Institutionen auch, dass sie das Ergebnis *sozialer Aushandlungsprozesse* sind, in denen *dominante Akteure* ihre *Weltdeutungen* durchzusetzen vermochten (Weber, 1964/1922) bzw. das vorläufige Resultat der *Abarbeitung von Intentionsinterferenzen* der involvierten Akteure darstellen

(Schimank, 2000). Die Einrichtung von operativen Führungsstrukturen in der Aargauer Volksschule bewirkte eine Umgestaltung und Verschiebung der *formalen Einflusspotentiale* der schulischen Akteure, wobei beispielsweise die Antizipation von Einbussen an *professioneller Handlungsautonomie* zu verstärkten *mikropolitischen Aktivitäten* seitens der Lehrpersonen führt mit der Intention, ihre Privilegien und Freiräume zu sichern und / oder auszubauen (vgl. Altrichter & Salzgeber, 1996; Ball, 1990).

Aufbau der Arbeit

Um eine Orientierung und Übersicht für die Lesenden zu bieten, ist in Abbildung 1 schematisch der Aufbau der vorliegenden Studie visualisiert:

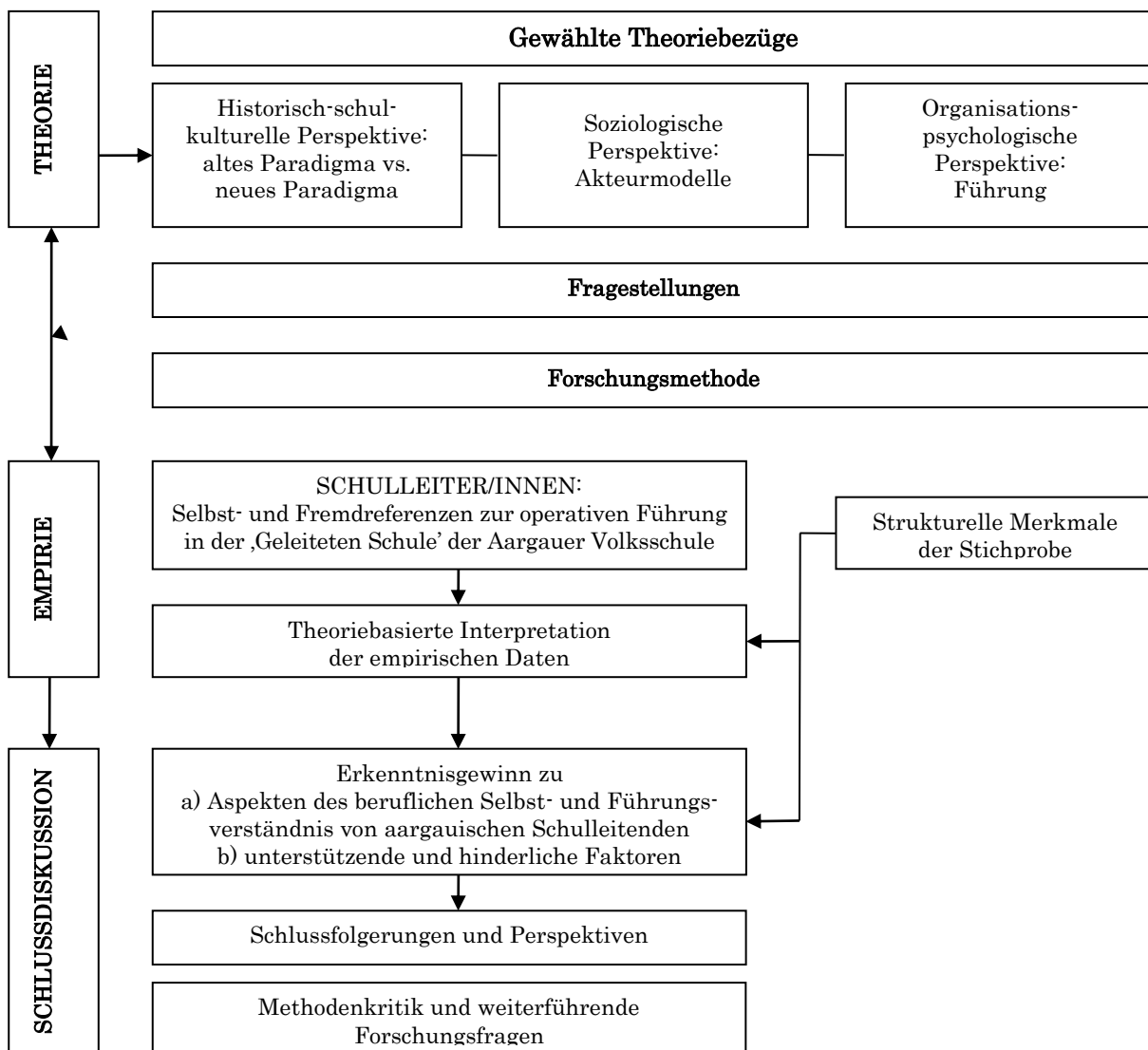


Abb. 1: Schematischer Verlauf und Aufbau der qualitativen Studie

Theorie

Im theoretischen Teil sind ausgewählte Ergebnisse der Schulleitungsforschung sowie zweier Evaluationen in der Aargauer Volksschule von 2006 und 2008 vorgestellt (siehe Kpt. 2). In Kapitel 3 werden die Inhalte des *„alten Paradigmas“* und *„neuen Paradigmas“* (*historisch-schulkulturelle Perspektive*) erörtert und in Kapitel 4 wird vertieft auf zwei ausgewählte *theoretische Zugänge* eingegangen:

- Eine soziologische Perspektive, in der systemtheoretische und akteurtheoretische Ansätze vorgestellt werden und
- eine organisationspsychologische Perspektive, die sich auf Ergebnisse der Führungsforschung und Führungstheorie sowie auf die Führung einer Schule beziehen.

Empirie

Der empirische Teil enthält die Darstellung der Ergebnisse zu den *Selbst- und Fremdreferenzen* entlang der *Kategorien der Inhaltsanalyse* (siehe Kpt. 7, *Methodenteil*); die Erkenntnisse werden zu *personen-* wie *systembezogenen Strukturmerkmalen* des Samples in Verbindung gesetzt und im Anschluss an die jeweiligen Kapitel auf den im Theorieteil erarbeiteten theoretischen Grundlagen interpretiert und diskutiert.

Schlussdiskussion

Die Schlussdiskussion fasst die Erkenntnisse zu den Aspekten des *beruflichen Selbst- und Führungsverständnis* der befragten aargauischen Schulleitenden sowie die aufgefundenen *Gelingsbedingungen* und *hinderlichen Faktoren* auf den Systemebenen der Aargauer Volksschule zusammen und zeigt relevante *Konflikt- und Problemlagen* der schulischen Führungsfunktion auf. Abschliessend werden *Entwicklungstendenzen* antizipiert und diskutiert und prospektiv ein Ausblick auf Entwicklungsperspektiven der Aargauer Volksschule gewagt.

2 Zur Schulleitungsforschung

Die *Schulleitung* als Forschungsgegenstand geriet vorderhand im Zusammenhang mit empirischen Studien zur *School Effectiveness* (vgl. Hallinger & Heck, 1996) im angelsächsischen Sprachraum ins Blickfeld. Gesucht wurde nach Wirkungszusammenhängen zwischen *effektivem Schulleitungshandeln* und *Schülerleistungen*. In den deutschsprachigen Ländern zeigte die *Schulqualitätsforschung* auf, dass die Güte des *Schulklimas* und der *Schulkultur* mit Einstellungen und Verhalten der Schulleitenden korrelieren (Vgl. Fend, 1977, 1986, 1994, 1995; Haenisch, 1994). In den 90er-Jahren legten die Forschenden die Perspektive vermehrt auf organisationstheoretische Aspekte (vgl. Rolff, 1991). Je mehr die Einzelschule als *Lernendes Unternehmen* (Fullan, 1999) bzw. als *Lernende Organisation* Schratz (1996) betrachtet wurde, je stärker rückte die Führung der Einzelschule als „*pädagogische Handlungseinheit*“ (Fend, 1986, S. 275) in den Fokus. Der Schulleitung kommt eine „*zentrale Rolle*“ (Dalin, 1999, S. 304) bei der Umsetzung der lokalen Schulentwicklung zu, wirkt *als deren Motor*, ist *Change Agent* bzw. *Akteur des Wandels* (Schratz, 1998) und *gate keeper für Entwicklungsprozesse* (Rolff, 1993).

Ende der 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts konstatierte Baumert (1989b), dass die Schulleitungsforschung – anders als in angelsächsischen Ländern – erst ansatzweise bestand. Empirische Studien in Deutschland hatten sich bislang mit *verwaltungswissenschaftlichen/rechtlichen* Aspekten schulischer Führungsarbeit befasst und / oder deskriptiv *Umfang, Inhalte* und *Modalitäten* der Schulleitungstätigkeit beschrieben (vgl. Baumert, 1989a, Bessoth, 1978; Holtappels, 1991). Steffen & Bargel (1993) nahmen dann eine Metaanalyse empirischer Schulleitungsforschung aus dem angelsächsischen Raum vor und fassten die Ergebnisse zu den Aspekten einer *wirksamen Schulleitung* zusammen. Aufgrund der *unterschiedlichen institutionellen Kontext- und Rahmenbedingungen* sind diese Forschungsergebnisse nur bedingt auf deutsche, österreichische und Deutschschweizer Kontexte übertragbar; dennoch bestätigen sich wesentliche Aspekte *effektiven Schulleitungshandelns* in jüngeren Forschungsarbeiten in deutschsprachigen Ländern (vgl. Bensen, Gathen, von der Igelhaut & Pfeiffer, 2002; Bensen, 2003, 2006).

Seit den 90er-Jahren wurden im deutschen Sprachraum Studien zum *Berufs-, Rollen-, Aufgaben- und Führungsverständnis* bzw. dem *beruflichen Selbstverständnis* von Schulleitenden durchgeführt (Kranz, 2007; Languth, 2006; Neulinger, 1990; Roggenbuck-Jagau, 2005; Storath, 1995; Warwas, 2009; Werle, 2001; Wissinger, 1994, 1996). Die Qualifizierung der Schulleitenden – auch im internationalen Vergleich – ist ein weiteres Forschungsfeld (vgl. Huber, 2002, 2003; Rauch & Biott, 2003a; Wissinger & Huber, 2002). Dass das Thema *Schulleitung* an Bedeutung gewann, ist aber nicht in erster Linie am Umfang empirischer Forschung zu erkennen, sondern an der Fülle an *Schulleitungshandbüchern* (vgl. Ackermann & Wissinger, 1998; Altrichter, Schley & Schratz, 1998; Huber, 2009; Pfundtner, 2007).

In der Deutschschweizer Volksschule wird die Einführung von *Schulleitungen* Mitte der 90er-Jahre im Zusammenhang mit einer *Teilautonomie* lokaler Einzelschulen erstmals aufgegriffen (vgl. Brägger, 1995; Dubs, 1994; Gather-Thurler, 1997; Oesch, 1997; Strittmatter, 1996, 1998). Empirische Forschungsarbeiten zu *Schulleitungen* in der Deutschschweizer Volksschule setzen folgerichtig erst *nach* den je kantonale zeitlich unterschiedlichen Einführung von Schulleitungsstrukturen ein (Kerle, 2005; Reichwein, 2007; Schäfer, 2004).

2.1 Forschung zu School Effectiveness, Schulqualität und Wirksamkeitsforschung zu Schulleitungen

Die angelsächsische Schulwirksamkeitsforschung setzte den Schwerpunkt bei der *Effektivität von Schule (School Effectiveness)*, währendem die deutschsprachige Forschung eher deren *Qualität (Schulqualität)* fokussierte. Neuere Bildungsforschung verbindet Fragen zu *pädagogisch definierten Qualitätsaspekten* hingegen fast immer mit *Aspekten der Effektivität* (vgl. Oelkers, 2000). Die *Wirksamkeit* von Schule und Unterricht (*Schul-effektivität*) kann umschrieben werden als die „*gesamte Güte und Qualität einer Schule*“ (Seitz et al., 2005, S. 21). Damit wird explizit der Aspekt der *Qualität* im Begriff der *Wirksamkeit (Effektivität)* hervorgehoben und auf deren engen Zusammenhang verwiesen.

2.1.1 Die Bedeutung der Schulleitung in der Forschung zu School Effectiveness

Coleman (1966) und Jenks (1972) kamen Anfang der 70er-Jahre in ihren empirischen Untersuchungen, in welche sie vorab *Makrovariablen* in die Analyse einbezogen, zum Schluss, dass Schule und Unterricht für den Schulerfolg der einzelnen Schüler/innen *unbedeutend* seien und *sozioökonomische Bedingungen* der Herkunftsfamilie sowie *individuelle Intelligenz* die *massgeblichen Prädiktoren* für den Schulerfolg darstellen. Diese ‚provokanten‘ Forschungsergebnisse lösten umfangreiche empirische Forschungsarbeiten aus; die bekannteste darunter ist die Studie von Rutter, Maughan & Ouston (1980). In einer Längsschnittstudie untersuchten sie von 1970 bis 1974 zwölf englische Gesamtschulen. Sie bezogen in die Analysen zusätzlich *Inputvariablen (kognitiver Entwicklungsstand, sozioökonomischer Hintergrund u.a.)* mit ein und erhoben den *Outcome* anhand von *Einstellungen, Absenz- und Delinquenzverhalten und Prüfungsleistungen*. Des Weiteren erhoben sie *Organisationsmerkmale und erfassten Lernbedingungen*. Fazit der Studie war, dass *innerschulische Bedingungen des Lernens* durchaus einen Einfluss auf den individuellen Schulerfolg haben. Zwar wurde nicht widerlegt, dass *individuelle* und *familiale Merkmale* einen Einfluss auf Schülerleistungen haben¹, das strikte Verdikt von Coleman wie Jenks, dass Schule weitgehend wirkungslos sei, hingegen wurde widerlegt. Neben einer Reihe von Schlüsselfaktoren wie *hohe Lern- und Leistungsorientierung, unterstützende Lernbedingungen, Unterrichtshandeln der Lehrperson* u.a. ist ein *entschiedenes Schulleitungshandeln* kennzeichnend für ‚gute‘ Schulen; dabei werden Führungsentscheidungen unter *Einbezug der Bedürfnisse und Ansichten der Lehrpersonen* getroffen. Rutter et al. (1980) sprechen vom *Schulethos*, bei dem *Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster* mit den genannten *Schlüsselfaktoren* zu einem *Gesamt* von ‚guter‘ Schule verwoben werden.

Im angelsächsischen Raum folgten weitere Forschungsarbeiten, die mit immer differenzierteren Methoden nach Zusammenhängen zwischen der *Qualität von Lernen und Lehren* und dem *Schulleitungshandeln* suchten. Die mehrheitlich *quantitative Forschung* zu *School Effectiveness* fokussierte die *Einstellung* und das *Verhalten* von *Schulleitenden* und deren Effekte auf *Fachleistungen von Schüler/innen*. Hallinger et al. (1996) nahmen vergleichende Analysen von *vierzig quantitativen Studien* – entstanden zwischen 1980 und 1995 in den USA, England und den Niederlanden – vor, welche *Einstellungen* und

¹ Die jüngsten Forschungsergebnisse für die Deutschschweiz (Neuenschwander, 2009) zeigen auf, wie wichtig der familiäre Hintergrund – insbesondere die Bildung und Unterstützung durch die Mütter – für den individuellen Schulerfolg ist.

Verhaltensweisen von Schulleitenden untersuchten sowie ein explizites Mass für *Schulleistungen* enthielten. *Zwanzig* der untersuchten Studien wiesen *positive Effekte* des Schulleitungshandelns auf Fachleistungen der Schüler/innen auf, *elf Studien* erkannten *keinen Zusammenhang* und die übrigen *neun* beinhalteten *widersprüchliche Ergebnisse*. Zwei Ergebnisse waren zentral:

- 1) Die Rolle der Schulleitung entwickelte sich weg von der Verwaltungstätigkeit hin zur *Führung der Schul- und Qualitätsentwicklung*.
- 2) Der Einfluss der Schulleitung auf die *Ziele der Schule* bzw. auf ihre *Fähigkeit, übergreifende Zielsetzungen (Visionen) zu entwickeln und zu formulieren*, wird als konstanter *signifikanter Wirkungsfaktor* festgestellt.

Die teilweise *widersprüchlichen* und *inkonsistenten Ergebnisse* in den analysierten Studien führten Hallinger et al. auf unterschiedliche *Operationalisierungen* der theoretischen Konstrukte sowie auf verschiedene *Effektmodellierungen* zurück; so erkannten frühe Studien *keine Wirkungen* des Schulleitungshandelns auf Schülerleistungen während spätere, komplexere Studien² häufiger Effekte *indirekter Wirkungszusammenhänge* fanden.³ In der Schulleitungsforschung wird in der Zwischenzeit von einem *indirekten Wirkungszusammenhang* zwischen *effektivem Schulleitungshandeln* und *Schülerleistungen* ausgegangen (vgl. Bensen et al., 2002, S. 168); dieser entsteht über *Interaktionen zwischen Schulleitung und Lehrpersonen* sowie über eine *gezielte Steuerung der Schulorganisation* durch die Schulleitung. Waters, Marzano & McNulty (2004, S. 49ff zit. nach Bensen, 2006, S. 203) geben eine Korrelation von $r = .25$ an und bewerten diesen Zusammenhang als *bedeutsam*.

Steffen et al. (1993) nutzten in ihrer Metaanalyse Daten aus dem angelsächsischen Raum, um im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Wandel und den gestiegenen Anforderungen an die Schule Faktoren der Entstehung von *Schulqualität* zu erkennen. Die Schulleitung erachten sie als „*Schlüsselgrösse*“ (S. 89) und sie bezeichnen *fünf Faktoren* effektiven Schulleitungshandelns:

- die Verpflichtung auf den Schulalltag
- die Sorge um das Ansehen der Schule
- die Anpassungsfähigkeit bei der Konsensfindung
- ein partizipativer Führungsstil und
- ein *entschlossenes Bemühen um die Qualitätsverbesserung* von Schule und Unterricht (vgl. S. 94).

Fullan (2000) führt in seiner Zusammenstellung zum effektiven Schulleitungshandeln folgende Schwerpunkte an. Schulleitende haben...

- *langfristige Schwerpunktsetzung* bezüglich der Lerninhalte,
- besitzen einen *Schulentwicklungsplan* als Instrument, um *Beteiligte in die Entwicklungsprozesse einzubinden*,
- schaffen einen *Zusammenhang* zwischen den *einzelnen schulischen Elementen* und
- gehen gegen *Inkohärenz* an, wobei sie innere Kohärenz durch eine *effiziente Zusammenarbeit* mit den Lehrpersonen herstellen.

² Verwendet wurden Strukturgleichungsmodelle nach LISREL-Ansatz, mit dem auch indirekte Effekte aufgezeigt werden können.

³ Eine Übersicht zur umfangreichen Forschungsliteratur zu Wirksamkeitsstudien von Schulleitenden findet sich bei Bensen, 2006.

Zusammengefasst beeinflussen Schulleitende durch ihr Führungshandeln massgeblich vier Bereiche von Schule:

- 1) Einflussnahme auf Zweck und Ziele der Schule, bedeutet klare, sinnvolle und breite Leistungsziele zu formulieren und diese mit einer hohen Erwartungshaltung sowohl gegenüber Lehrpersonen wie Schüler/innen bezüglich Zielerreichung zu verbinden.
- 2) Steuern der Organisationsstrukturen und der sozialen Beziehungen der Lehrpersonen und der Eltern;
- 3) Personalführung und Personalentwicklung;
- 4) Pflege und Entwicklung der Organisationskultur und des Schulklimas auf der Basis gemeinsamer Grundwerte (vgl. Seitz et al., 2005, S. 25).

2.1.2 Die Bedeutung der Schulleitung in der Schulqualitätsforschung und Schulentwicklung und Wirksamkeitsforschung im deutschen Sprachraum

Die deutsche Schulqualitätsforschung wird massgeblich durch die *Konstanzer Schulentersuchungen* bestritten. Zwischen 1969-1983 wurden umfassende empirische Daten aus insgesamt 183 Schulen der unterschiedlichen bundesdeutschen Oberstufenschulformen erhoben. In der Studie von Fend (1977) wurden Lehrpersonen, Schüler/innen und Eltern an 35 Schulen befragt, wobei Daten zum *Schulklima*, zur *Arbeitszufriedenheit* und *Problemwahrnehmung* erfragt wurden.⁴ Entlang der Daten zu *Arbeitszufriedenheit*, *Schulleben*, *Gleichgültigkeit* bzw. *Verantwortungsbereitschaft*, *Soziale Integration des Kollegiums*, *Schülerzentriertheit*, *Konsens* bzw. wahrgenommene *Fraktionierung* (Problemwahrnehmung) wurden zwei Extremgruppen – ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Schulen – gebildet.⁵ (vgl. Fend, 1986). ‚Gute‘ Schulen kennzeichnet ein *reichhaltiges Schulleben* im ausserunterrichtlichen Bereich, sie weisen guten kollegialen Zusammenhalt und gute Zusammenarbeit auf und verfügen über einen *gemeinsamen pädagogischen Konsens* im Erziehungsverhalten (vgl. Fend, 1977, 1986, Haenisch, 1994). In allen ‚guten‘ Schulen wird die Schulleitung als *fachkompetent*, *lernfähig*, *offen* und *entwicklungsorientiert* wahrgenommen. Die stärksten Differenzierungen zwischen ‚guten‘ und ‚belasteten‘ Schulen liegen darin, dass die Schulleitungsperson ihre Aufgabe *gerne ausübt*, den *Überblick in der Schule* besitzt, aktiv Führung wahrnimmt und angesichts schwieriger Problemlagen weder Resignation zeigt noch sich zurückzieht (vgl. Fend, 1998, S. 129). Es sind „*Merkmale wie Souveränitätsausstrahlung, Autorität, soziale Kompetenz, die gute Schulleiter charakterisieren*“ (a.a.O., S. 130). Zwar halten sich die Schulleitenden an die institutionellen Regelungen und Erlasse, doch sind diese diskutierbar. Interessant ist, dass die *sozialintegrativen Fähigkeiten* der Schulleitenden nur schwach zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Schulen differenzieren: Zwar werden sozialintegrative Fähigkeiten der Schulleitung als bedeutsam bewertet, doch stehen sie im Vergleich zu den *programmatischen Führungskompetenzen* und zur *Organisationskompetenz* der Schulleitungsperson erst an zweiter Stelle. Allerdings würden sich einseitig ausgebildete Führungs- und Organisationskompetenzen „*auf lange Sicht selber neutralisieren*“ (ebd.), gingen sie nicht mit spezifischen Tugenden wie *Verlässlichkeit*, *Fairness*, *Integrität* etc. einher.

⁴ Vgl. weitere Ausführungen zu Methode, Instrumente und Stichprobe bei Fend (1998, S. 89–116).

⁵ Lag eine Schule in *mindestens vier Dimensionen* im oberen Drittel der Werte und in keiner der unteren, wurde sie in die Gruppe der ‚guten Schulen‘ zugeordnet; *belastete Schulen* wiesen vier Dimensionen im unteren Drittel der Werte und keine im oberen auf.

Die Schulleitung wird als *eine „Schlüsselgrösse“ für innerschulische Entwicklung* (Steffens et al. 1993, S. 89) und als *ein Faktor* unter anderen gesehen, so auch Baumert (1989a), der den Schulleiter und sein *berufliches Selbstverständnis* als *„eine Einflussgrösse unter anderen“* (S. 56) bezeichnet und Rosenbusch & Wissinger (1989) die Schulleitenden als *„zumindest potentiell die wichtigsten und einflussreichsten Personen bei der praktischen Verwirklichung pädagogischer Zielvorstellungen in der Schule“* (S. 7) erachten. Mortimore (1997) schliesslich erkannte in der Schulleitung *einer unter elf wesentlichen Faktoren* für effektive Schulen: Die *„positive Schulleitung mit angemessenen Leitbildern“* (S. 178) bewirkt die grössten schulischen Effekte, macht aber allein die Qualität von Schule und Unterricht nicht aus. Fazit ist: Die Schulleitungsperson ist für die Schulqualität und Schulkultur *bedeutsam*, aber nicht allein massgeblich. Mittlerweile ist aber unbestritten, dass hinter einer ‚guten‘ Schule immer auch eine ‚gute‘ Schulleitungsperson steht und an einer erfolgreichen Schule stets eine *fähige Schulleitung* wirkt. Der Umkehrschluss wird ebenfalls gezogen, nämlich dass *Entwicklungsdefizite einer Einzelschule* immer auch mit *Leistungsdefiziten* einhergehen (Rosenbusch & Schlemmer, 1997). Andererseits ist eine gute Schulleitungsperson allein noch keine Garantie für eine gute Schule (bspw. Rolff, 1993).

2.1.3 Wirksamkeitsforschung zu Schulleitungen im deutschsprachigen Raum

Im Rahmen eines umfangreichen Forschungsprojektes des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFS) entstanden Forschungsarbeiten zur *Wirksamkeit von Schulleitungen* im deutschsprachigen Raum (Bonsen et al. 2002; Bonsen, 2003, 2006). Diese empirischen Forschungsarbeiten knüpfen an jene zu *School Effectiveness* sowie zur *Schulqualität* an und beziehen in ihren *Wirkungsanalysen* zum Schulleitungshandeln auch Strukturmerkmale mit ein. Die umfangreichen Daten wurden von 1998 bis 2000 in 25 Schulen Nordrhein-Westfalens sowie in fünf Deutschschweizer Gymnasien bei mehr als 700 Lehrpersonen, sowie Schulleiter/innen, Schüler/innen und Eltern mit quantitativen wie qualitativen Befragungsinstrumenten erhoben.

Bonsen et al. (2002) suchten in ihrer Studie nach *indirekten Wirkungen* von Schulleitungen auf die *Schülerleistungen*. Dabei verfolgten sie eine *„explorative Zielsetzung“* (a.a.O., S. 45) im Sinne einer *empirischen Annäherung an Wirkungszusammenhänge* zwischen *Schulleitung* und *Schulqualität* bzw. *Schulentwicklung*. Durch eine Klassifikation der Daten wurden Schulen an den beiden *Extrempolen der Qualitätsausprägungen* identifiziert und zu ‚guten‘ und ‚verbesserungswürdigen‘ Schulen gruppiert. Einige signifikante, differenzierende Merkmale zwischen der *Aufmerksamkeitsausrichtung* im Schulleitungshandeln in ‚guten‘ und ‚verbesserungswürdigen‘ Schulen wurden aufgefunden: Wie zu erwarten, erhalten die Schulleitenden in ‚guten‘ Schulen in allen Bereichen der Führung durchwegs eine *positivere Einschätzung* als jene aus ‚verbesserungswürdigen‘, und ihre *Veränderungsbereitschaft* wird deutlich höher eingeschätzt. In ‚guten‘ Schulen hingegen unterscheidet sich im Bereich *Mitbestimmungsbereitschaft* der Schulleitung die Einschätzung der Befragten von jenen der ‚verbesserungswürdigen‘ Schulen *nur geringfügig*; sie wird in beiden Extremen *relativ hoch* eingeschätzt. Allerdings steht in den ‚verbesserungswürdigen‘ Schulen die *Förderung der Mitbestimmung* durch die Schulleitungsperson an *erster* und in ‚guten‘ Schulen erst an *fünfter Stelle*. In ‚guten‘ Schulen bewerten die Lehrpersonen die Bereiche *zielgerichtete Führung*, *Innovationsbereitschaft* und *Organisationskompetenz* der Schulleitungsperson sowie deren *Beziehungsorientierung* zur einzelnen Lehrperson höher ein als in ‚verbesserungswürdigen‘ Schulen. Diese fünf Bereiche bezeichnen Bonsen et al. denn auch als die *massgeblichen*

Wirkungsfaktoren des Schulleitungshandelns. Insgesamt wird in ‚guten‘ Schulen von den Befragten ein *stark führungsbetontes Bild* gezeichnet, bei dem die *pädagogischen Ziele* sowie eine *ausgeprägte Innovationsbereitschaft* der Schulleitungsperson zentral sind. Daraus ergeben sich hohe Ansprüche an die *Schulprogrammarbeit*, die mit *Innovationen im Unterricht* verknüpft sein und auf welche sich die Unterstützung der Lehrpersonen durch die Schulleitung aktiv beziehen muss (vgl. a.a.O., S. 162–170).

Auf der Datengrundlage des IFS nahm Bensen (2003) im Anschluss eine Analyse der *Aufmerksamkeitsschwerpunkte* von Schulleitenden in ihrem Führungshandeln aus *organisationstheoretischer Perspektive* vor. Um signifikante Differenzen zwischen *Führungshandeln von Schulleitenden* aus ‚guten‘ und ‚verbesserungswürdigen‘ Schulen zu erkennen, zog er die *vier Rahmen (frames) von Führung* bei Bolman & Deal (1997) als Analyseraster hinzu.⁶ Wie in der Studie von Bolman & Granell (1999, zit. nach Bensen, 2006, S. 218) und in jener von Bensen et al. (2002) blieben Aspekte des *symbolisch-kulturellen Rahmens* sowie des *politischen Rahmens* von den Schulleitenden in ihrem Führungshandeln *weitgehend unberücksichtigt* und *strukturelle* und *personale Aspekte* der Führung wurden stark gewichtet. Dies geht mit Ergebnissen verschiedener empirischer Studien überein, in denen der Schwerpunkt der Schulleitungstätigkeit in den *organisatorisch-verwaltungstechnischen Arbeitsbereichen* liegt (vgl. u.a. Baumert, 1989b; Wissinger, 2002). Ein Kennzeichen ‚guter‘ Schulen ist, dass Schulleitende *strukturelle Aspekte* der Führung in Form von *Planung, Organisation, Klärung von Aufgaben und Rollen* im Vergleich zu jenen ‚verbesserungswürdiger‘ Schulen überdurchschnittlich stark verfolgen. Des Weiteren korreliert eine *erhöhte Aufmerksamkeit* der Schulleitung für Aspekte des *symbolischen Rahmens* positiv mit der *Kooperation im Kollegium* ($r_s = .410$) (Bensen, 2003, S. 243) sowie mit einer *erhöhten Wahrnehmung der Lehrpersonen von zielbezogener Führung* ($r_s = .419$) (a.a.O., S. 237). *Symbolische Führung* erfährt insbesondere in der *gemeinsamen Ausrichtung* und der *Identitätsfindung im Kollegium* ihre beiden *zentralen Wirkungsbereiche*. Bensen (2003, 2006) arbeitet *vier Rahmentypen* bzw. -muster von Schulleitenden heraus, wobei sich die Akzentuierung des *politischen* und des *symbolischen* Rahmens bei der Typologisierung als diskriminant erwiesen:

- 1) konventionell-klassische Führungsaufmerksamkeit
- 2) konventionell-klassische Führungsaufmerksamkeit mit erhöhter politischer Aufmerksamkeit,
- 3) multi-framing Aufmerksamkeit und
- 4) klassisch-symbolischer Aufmerksamkeitstyp (vgl. Bensen, 2006, S. 220, 247–288).

Der *konventionell-klassische Rahmentypus* schenkt *politischen* und *symbolischen Aspekten* in der Führung *keine Beachtung*; die drei anderen Typen betonen mindestens einen dieser beiden Aspekte. Der „*multi-framing Typ*“ (Bensen, 2003, S. 294) beachtet – entsprechend bei Bolman et al. (1997) – alle vier Rahmungen von Führung und *wechselt erfolgreich* je nach situativen Anforderungen zwischen den *vier Führungsrahmen*. Interessant ist das Ergebnis, dass Schulleitende aus ‚guten‘ Schulen bereits im *personellen* und *strukturellen Führungsrahmen* hohe Werte ausweisen und damit in der Lage sind

⁶ Bereits die Studie von Bensen et al. (2002) hatte die *Frames* von Bolman et al. (1997) die *Aufmerksamkeitsorientierung* als Analysegrundlage verwendet. In der vorliegenden Arbeit werden in Anlehnung an Bolman et al. die fünf Kräfte von Leadership bei Dubs (1994, 2006) in Kapitel 5.5.4 ausführlicher dargestellt. Die vier Rahmen der Führung bei Bolman et al. sind *Structural Frame*, *Human Resource Frame*, *Political Frame* and *Symbolic Frame* (Bolman et al., 1997, S. 267–269) bzw. *struktureller, personaler, (mikro-)politischer* und *symbolischer Rahmen* bei Bensen (2003).

Schulentwicklungsprozesse zu steuern und auf mikropolitische Aktivitäten innerhalb der Schule eher zu verzichten; denn eine hohe *Aufmerksamkeitsorientierung* von Schulleitenden im (*mikro-*)*politischen Rahmen* ist *kein* Merkmal ‚guter‘ Schulen (vgl. Bensen et al. 2002). Bensen (2006) stellt die Hypothese auf, dass dieser Rahmen eine umso grössere Aufmerksamkeit in der Führung erhält, je mehr *Aushandlungsprozesse* auf der Kollegiumsebene aufgrund von *heterogenen Ansichten* stattfinden (S. 208, 221).

Kollegiale Kooperation und Führungsstile der Schulleitenden

Dass *mehr Partizipation* und *Kooperation* im Kollegium und ein *kooperativ-partizipativer Führungsstil* zu besseren Ergebnissen führen als *direktiv-autokratisches* Führungsverhalten von Schulleitenden, wird beinahe einheitlich vertreten (bspw. Gather-Thurler, 1997); unter anderen bezeichnen Steffen et al. (1993) „*Lehrerkooperation als Gelenkstück der innerschulischen Erneuerung*“ (S. 98). Dahinter steht die Annahme, dass Lehrpersonen Schulentwicklungselemente eher in die Praxis umzusetzen gewillt sind, wenn sie an der *Entscheidungsfindung beteiligt* waren. Allerdings führt ein *Übermass an Partizipation* und *Mitsprache der Lehrpersonen* zu *kontraproduktiven Effekten* und schafft wie Bensen (2003) vermutet, Raum für mikropolitische Taktieren in schulischen Kontexten (vgl. Altrichter & Salzgeber, 1996; Ball, 1990). Dies entspricht den Ergebnissen bei Mortimore (1993), der sowohl die *Unter- als auch die Überbetonung des demokratischen Aspekts* in der Schulführung als wenig effektiv bezeichnete (S. 300). Eine *einseitige Akzentsetzung* im Rollenverständnis und Führungsverhalten führt zu geringerer Effektivität der Schulleitenden. In einer Faktorenanalyse zum Selbstbild von Schulleitenden haben Baumert & Leschinsky (1986) fünf *Leitungstypen* herausgearbeitet: Schulleitende in den beiden Extremformen *direktionaler Führungsstil (direktiv-autokratisch)* sowie mit dem Führungsstil *grösste Lehrerautonomie* wiesen das am *wenigsten erfolgreiche Führungshandeln* bezüglich eines guten *Schullebens* auf. *Direktiv-autoritäre* sowie *stark demokratisch* orientierte bzw. sehr *nachgiebige* Schulleitende können zwar effektiv sein in Bezug auf Schülerleistungen, *nicht aber bezüglich eines guten Schulklimas*. Schulleitende, die je *situativ unterschiedliche Führungsstile* anwenden, erweisen sich als effektiver (vgl. Baumert, 1989a). Steffen et al. (1993) haben die erfolgreiche Strategie bzw. *den* erfolgreichen Führungsstil von Schulleitenden nicht finden können (vgl. S. 95). Vielmehr wenden effektive Schulleitende *unterschiedliche Strategien* an, angepasst an die jeweilige schulische Situation und Ausgangslage. Der Einfluss der Schulleitung auf die *Schulentwicklung* ist davon abhängig, ob es ihr gelingt, *aufgabenbezogene, individuell befriedigende, innerschulische Kooperationsbeziehungen* aufzubauen und innerhalb des Kollegiums ein *gemeinsames Verständnis der schulischen Zusammenarbeit* und *Zusammengehörigkeit* zu entwickeln, das *gleichzeitig individuell* herausfordernd ist (vgl. Baumert, 1989a). Dies gelingt vor allem Schulleitenden, die zwischen verschiedenen Führungsstilen zu wechseln vermögen. Erfolgreichen Schulleitenden gelingt es offensichtlich, die Balance zwischen *Offenheit* und *Standfestigkeit* in der Führungsarbeit herzustellen. „*Es ist offenbar eine zentrale Herausforderung einen Entscheidungsstil auszubilden, der die jeweils situativ angemessene Balance zwischen demokratischer Beteiligung und eher direkter Entscheidungen ermöglicht.*“ (Bensen, 2006, S. 196). Schliesslich sollen Schulleitende klar *Führung* ausüben, diese gegenüber den Lehrpersonen aber auch legitimieren.

Aussagen zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- Der/die Schulleitende ist nicht der einzige, aber ein entscheidender Faktor für eine gute Schul- und Unterrichtsqualität, wobei die Effekte des Schulleitungshandelns auf Schülerleistungen indirekt über die *Interaktionen* zwischen Schulleitungs- und Lehrpersonen bewirkt werden.
- *Effektives Schulleitungshandeln* bezieht sich vorab auf die Bereiche *Zweck und Zielsetzungen* von Schule und Unterricht, die *kollegiale Beziehungsgestaltung*, die *Steuerung der Organisationsstrukturen*, die *Personalführung und -entwicklung* sowie die *Organisationskultur* und das *Schulklima*, vermittelt über *gemeinsame pädagogische Grundwerte* im Kollegium.
- Wirkungsfaktoren effektiven Schulleitungshandelns sind eine *zielgerichtete Führung*, *hohe Innovationsbereitschaft*, *gute Organisationskompetenzen* und eine *Beziehungsorientierung* sowie die Bereitschaft, *Lehrpersonen in Entscheidungsfindungsprozessen mitwirken* zu lassen, verbunden mit einem *kooperativ-partizipativen Führungsstil*.
- Eine Überbetonung des demokratischen Aspektes durch die Schulleitungsperson ist dem Schulklima ebenso wenig zuträglich wie ein direktiv-autokratischer Führungsstil.
- Schulleitende gewichten die *administrativ-organisatorischen Bereiche* in der Führung (struktureller Rahmen) sowie *personale Aspekte (personaler Rahmen)* stark, hingegen den *symbolisch-kulturellen* und *(mikro-)politischen Rahmen* wenig(er).
- Eine erhöhte Aufmerksamkeitsorientierung der Schulleitung auf den politischen Rahmen innerhalb der Einzelschule ist verbunden mit vermehrten mikropolitischen Aktivitäten der schulinternen Akteure.

2.2 Forschung zu Aufgaben-, Rollen- und Führungsverständnis und beruflichem Selbstverständnis von Schulleitenden

Die Schulleitungsforschung widmete sich in den 80er-Jahre anfänglich der deskriptiven Beschreibung der Schulleitungstätigkeit sowie der gesetzlichen Regelungen (Bessoth, 1978). Zusammenfassend ist die Schulleitungstätigkeit gekennzeichnet von hoher *Diskontinuität*, mit vielen verschiedenen, *kurzen Aktivitäten* und *mündlichen Sozialkontakten*, *zahlreichen Arbeitsunterbrechungen*, *viel Unvorhergesehenem*, *geringer Planbarkeit* und *kurzfristig anfallenden Aufgaben* sowie begleitet von *Entscheidungszwängen*. Ein kontinuierliches, konstantes Arbeiten und ein ruhiges Problemlösen wird durch viele äussere Faktoren gestört, sodass eher *Reaktion denn Aktion* den Führungsalltag bestimmt und seltener *selbstinitiierte Aufgaben* bearbeitet werden können (vgl. Baumert, 1989b; Manasse, 1985; Wissinger, 1994). Zwar fallen die Aufgaben schulartspezifisch unterschiedlich aus – so in der Untersuchung von Wissinger (1994) bei 193 Schulleitern verschiedener bayrischer Schulstufen – insgesamt gesehen, sind die Schulleitenden aller Schulstufen vorab mit *Organisations- und Personalaufgaben* beschäftigt, obwohl die Schulleitenden selbst, die *unterrichtsbezogenen Tätigkeiten* als ihre wichtigste Führungsaufgabe ansehen. Auch im internationalen Vergleich beanspruchen *interne Verwaltungsaufgaben* den grössten Zeitanteil von Schulleitenden (vgl. Wissinger, 2002). Hier ist die ältere Studie von Manasse (1985) anzuführen, in der eine *Diskrepanz* zwischen der *Selbst- und Fremdwahrnehmung* von Schulleitenden festgestellt wurde: Lehrpersonen erkennen bei den Schulleiter/innen *kaum unterrichtsbezogene Aktivitäten* und nehmen diese als *administrierend* und *verwaltend* wahr (S. 444).

2.2.1 Auswahl und Qualifizierung von Schulleitenden

Bedingungen und Voraussetzungen bei Bewerbung und Anstellung von Schulleitenden gestalten sich länderspezifisch unterschiedlich. In Deutschland erfolgt die *Ernennung* über ein *formalisiertes, streng regelgeleitetes Bewerbungsverfahren* unter der Leitung des zuständigen Bildungsministeriums. In der *dienstlichen Beurteilung aus besonderem Anlass* stehen die *methodisch-didaktischen* und *pädagogischen Qualifikationen* der Bewerbenden im Zentrum. Wer in den *Regelbeurteilungen Höchstnoten* erzielt, hat bei einer frei werdenden Stelle Chancen, als Schulleiter/in ernannt zu werden.⁷ In der Deutschschweizer Volksschule ist die anstellende Instanz die lokale Schulbehörde und die Anstellung erfolgt mit einem *öffentlich-rechtlichen Vertrag*; dieser kann unter Einhalten der gesetzlich vorgeschriebenen Kündigungsfristen von beiden Parteien aufgelöst werden kann.⁸ Erkenntnisse zur Gewinnung und Qualifizierung von Schulleitenden aus deutscher Forschung sind daher nur bedingt auf die Deutschschweizer bzw. Aargauer Volksschule übertragbar.

Mit der Fokussierung auf die Schulleitenden wurde deren *Qualifizierung* – auch im internationalen Vergleich – vermehrt erforscht und Schlussfolgerungen für eine *effektive Aus- und Weiterbildung* der Schulleitenden gezogen (vgl. Huber, 2003; 2005). Da sich Schulleitende dann ungenügend auf die Führungsaufgabe vorbereitet fühlen, je weiter die Tätigkeiten von ihrer *bisherigen Erfahrung als Lehrperson* entfernt sind und je

⁷ Diese Aussagen sind für Deutschland pauschal gehalten, da bundesländerspezifische Differenzen bestehen, auf die hier nicht eingegangen wird.

⁸ In den deutschen Bundesländern stehen Schulleitende im Beamtenstatus.

höher der *zeitliche Anteil ,unterrichtsfremder' Arbeiten* ausfällt (vgl. Wissinger, 1994), sind es insbesondere die Bereiche von *Führungstheorien*, von *Führungsmethoden*, *Projektmanagement* und *Personalentwicklung*, die in der Aus- und Fortbildung vermittelt und erarbeitet werden müssen. Werle (2001) erachtete die Qualifizierung der Schulleitenden als *Führungsperson* jedenfalls als unzureichend; für spezifische Herausforderungen wie *Mitarbeitermotivation*, *Kommunikationsfähigkeit*, *interdisziplinäres, unternehmerisches* und *strategisches Denken und Handeln* und die *Ausrichtung* auf die *zukünftige Arbeitswelt der Schüler/innen*, sind Schulleitende in der Regel nicht gut vorbereitet (vgl. S. 434–435). Dies führt zur Forderung, dass „*ohne die konsequente Abkopplung des Leitungsberufes von der Qualifikation als LehrerIn und ohne die konzeptionell gesicherte, d.h. zielgerichtete Professionalisierung für die Managementfunktion*“ (Wissinger, 1996, S. 154) wenig Hoffnung auf eine positive Veränderung des Entwicklungspotentials von Schulen durch die Schulleitung besteht (ebd.). Die Schulleitungstätigkeit stellt einen eigenständigen Beruf dar (Rosenbusch & Warwas, 2007), für den es geeignete Personen zu *rekrutieren* und zu *qualifizieren* gilt. Dass Schulleitende in der in der Ausbildung zur Lehrperson erworbenen und in der beruflichen Sozialisation gefestigten „*Berufsrollenidentität verhaftet*“ (Werle, 2001, S. 432) bleiben, zeigt auch die Studie von Roggenbuck-Jagau (2005). Sie untersuchte in einer *teilnehmenden, qualitativen* in einer über drei Jahre dauernden Forschungsanlage die Effekte der universitären Schulleiterweiterbildung auf dem theoretischen Hintergrund der *Professionstheorien*. Ziel war, in der Schulleiterweiterbildung die Anwarter/innen ihr *verinnerlichtes, oft idealisiertes* und *technizifistisches Berufsverständnis* reflektieren zu lassen und dadurch zu erweitern. Einerseits wurde im Verlaufe der Weiterbildungsveranstaltungen eine Veränderung des *beruflichen Habitus* der teilnehmenden Schulleitenden beobachtet, andererseits aber ihr Verharren *in den kognitiven Selbstbildern einer Machbarkeitsorientierung* festgestellt. Die teilnehmenden Schulleitenden nahmen die *Inputs* und *Lernanregungen der Weiterbildung* – je nach berufsbiografischem Hintergrund – sehr unterschiedlich auf. Insgesamt ist bezüglich erwarteter Effekte der Weiterbildung eine „*nüchterne Einschätzung angebracht*“ (a.a.O., S. 302); offensichtlich lösen sich Schulleitende nur schwer von ihrer *Machbarkeitsorientierung* und bilden nur zögerlich Strukturen *einer angemessenen Argumentation* aus. Roggenbuck-Jagau begründet diesen Umstand mit der *psychologischen Schutzfunktion*, die dem *pädagogischen Berufsethos* zukommt, das eng mit *Machbarkeitsillusionen* verbunden ist. Offensichtlich liegt den Schulleitenden ein *stimmiges psychologisches Selbstbild* näher als eine *logische Konsistenz* ihres Führungshandelns. Daher spricht sich Roggenbuck-Jagau für eine mehr *psychoanalytische Selbstperspektive* mit „*einer berufsbiografisch angelegten Weiterbildung der Schulleiter*“ (a.a.O., S. 300) aus.

2.2.2 Empirische Studien zum Aufgaben-, Rollen- und Führungsverständnis resp. zum beruflichen Selbstverständnis von Schulleitenden

Ein Fazit zum *beruflichen Selbst- und Führungsverständnis* von Schulleitenden zieht sich durch die deutsche Schulleiterforschung hindurch: *Schulleiter/innen orientieren sich in ihrem Führungshandeln an einem erziehungs- und unterrichtsbezogenen Rollenverständnis*. Anzuführen sind hier die empirischen Studien von Neulinger (1990), Storath (1995) und Wissinger (1994, 1996) sowie von Werle (2001), Languth (2006) und Kranz (2007): Schulleitende bleiben im *beruflichen Selbstverständnis der Lehrperson* verhaftet und greifen in ihrer Schulleitungsaufgabe auf *Handlungsmuster und -strategien* zurück, die sie im Verlaufe der *beruflichen Sozialisation* als Lehrperson erworben haben.

Neulinger (1990) ging mit einem quantitativen Verfahren bei ca. 370 Schulleitenden aus Baden-Württemberg der Frage nach, ob es sich bei den Schulleitungspersonen um eine *Lehrer-Elite* handelt und inwiefern *Denken, Einstellungen, Motivation* und *soziale Herkunft* homogen sind oder ob *schulartspezifische Unterschiede* bestehen. Ein Ergebnis war, dass sich die Vorstellungen der befragten Schulleitenden stark an der Vorstellung des *Primus inter Pares* orientierten und bestehende formale Hierarchieunterschiede von ihnen nicht als solche wahrgenommen wurden. Schulleiter übernahmen überwiegend eine *vermittelnde Funktion* und waren auf *kollegiale Harmonie* bedacht. Schulleitende stellen einen *stabilisierenden Systemfaktor* dar und weisen *wenig Veränderungsbereitschaft* auf, sodass Neulinger konstatiert, dass von ihnen „keine wirksamen Impulse zur Weiterentwicklung des Bestehenden zu erwarten“ (S. 225) sind.

Storath (1995) bezeichnet seine empirische Studie als *Erkundung des Einflusses von Schule auf das Individuum der Schulleitungsperson*; er interessierte sich insbesondere für den *Rollenübergang neu ernannter Schulleitungspersonen*. In einer quantitativen Befragung von 131 Schulleitenden der bayrischen Volksschule – ergänzt mit zwölf qualitativen Interviews – fragte er nach dem Erleben des Wechsels in die Führungsaufgabe. Ein Ergebnis lautete, dass die Schulleitenden nach ihrer Ernennung *kaum* eine Veränderung in ihren Beziehungen zu Schüler/innen, Eltern und zum Schulamt wahrnahmen, hingegen veränderte sich *am deutlichsten* und dies *negativ* die *Beziehung zum Kollegium* (S. 223).

Wissinger (1996) erforschte die *subjektiven Interpretationen* der Leitungsfunktion und Leitungsrolle durch Schulleitende an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien des bayrischen Schulsystems. Dazu wurden 196 Schulleitende mit quantitativen Methoden befragt. Ein bedeutsames Ergebnis lautet, dass die Schulleitenden ihr *pädagogisch-kindzentriertes berufliches Selbstverständnis* aufgrund der *beruflichen Sozialisation als Lehrperson* beibehalten; unterstützt wird dies durch die Auswahl des ‚besten Lehrers‘ zur Schulleitungsperson sowie durch die *fehlende Qualifizierung zur Führungsperson* und ein *hohes Unterrichtsdeputat*. Das *Berufsverständnis* der Schulleitenden bleibt eng mit der *Unterrichts- und Erziehungstätigkeit* verbunden und *Schüler/innen zu unterrichten* und *zu erziehen* erfährt eine hohe Valenz (S. 117). Schulische Problemstellungen werden vornehmlich *personenbezogen* wahrgenommen und kaum in einem *systemischen Zusammenhang* gesehen. Mit der Führung der *lokalen Schulentwicklung* und der *Qualitätssicherung* erhalten die Schulleitenden mehr *Management- und Führungsverantwortung*, sodass Schulleitende weniger eine *personenbezogene* denn eine *systembezogene Führung und Prozessteuerung* wahrzunehmen hätten (vgl. Wissinger 2000).

In ihrer quantitativ-empirischen Studie untersuchte Werle (2001) Aspekte des *beruflichen Selbstkonzepts* von Schulleitenden. Sie befragte Schulleitende unterschiedlicher Schulformen- und Schulstufen im Saarland (Dt.) Zum *beruflichen Selbstkonzept* der befragten Schulleitenden liegen folgende Ergebnisse vor: Auch hier ist das *Aufgabenverständnis* von Schulleitenden enger mit der *Unterrichts- und Erziehungsarbeit* verbunden als mit einem auf die Organisationsebene ausgerichteten *Führungsverständnis* (S. 275). Schulleitende greifen in ihrer Führungstätigkeit auf *Handlungsmuster* aus ihrer Lehrtätigkeit mit Kindern und Jugendlichen zurück. Im teilweise umfangreichen Unterrichtsauftrag konkretisiert sich dieses Aufgabenverständnis und überträgt sich auf die Schulleitungstätigkeit. Je nach Schulform erhält die *Leistungskontrolle der Kolleg/innen* unterschiedliches Gewicht. Es überwiegt bei den befragten Schulleitenden der Wunsch als Kollege/Kollegin wahrgenommen zu werden (a.a.O., S. 274) Werle konstatiert: „Insgesamt hat der Begriff der Kollegialität einen hohen Stellenwert im Selbstkonzept der Schulleiter“ (a.a.O. S. 431). Nur vereinzelt wird angeführt, dass nur führen kann, wer auch die Vorgesetztenrolle einzunehmen und sich zu behaupten vermag. Schulleitende betonen, dass nicht sie allein, sondern das Kollegium als *Kollektiv* die Schule gestaltet. Folgerichtig messen die Schulleitenden *Kooperationsgefässen* wie Konferenzen eine grosse Bedeutung zu, um eine *vertrauensvolle und sachbezogene kollegiale Zusammenarbeit* zu gewährleisten (a.a.O., S. 277). Als Beweggründe für die Amtsübernahme nennen die Befragten vornehmlich *intrinsische Motive* und *individuelle Werte*. *Materielle, ökonomische* sowie *macht- und prestigebezogene Beweggründe* werden für den Berufswechsel kaum genannt (a.a.O., S. 422).⁹

Languth (2006) untersuchte die *Berufsauffassung* von Schulleitenden allgemeinbildender Schulen in *Niedersachsen* aus *führungs-, organisationstheoretischer Perspektive* sowie auf der Grundlage von *Professionstheorien*. Die Untersuchung basiert auf der *quantitativen Befragung* von 145 Schulleitenden und 20 qualitativen Interviews. Die Befragten besaßen eine *hohe Mitarbeiterorientierung* sowie ein *ausgeprägt zielorientiertes Führungsverständnis* (S. 193). Auch war die *Zufriedenheit* mit der eigenen Stellung und dem beruflichen Umfeld hoch und ein *starkes Belastungserleben* wiesen bloss 6.4% der Befragten auf. Languth arbeitete fünf unterschiedliche *Typen von Berufsauffassungen* heraus:

- Der Typ der *Professionellen Berufsauffassung* ist gekennzeichnet durch eine konstruktive Handlungsorientierung, eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen der Mitarbeitenden sowie seiner eigenen beruflichen Ziele. Dilemmata und Widersprüche in der Schule werden reflektiert und auf der Basis eines positiven beruflichen Selbstkonzeptes pro-aktiv durch die Schulleitung bearbeitet. – *Es besteht eine selbst-reflexive Auseinandersetzung mit den Wirkungszusammenhängen von Schule.*
- Im Gegensatz dazu ist der Typ der *resignativen Berufsauffassung* durch eine fehlende Orientierung an einem positiven, beruflichen Selbstkonzept zu erkennen. Eine vorwiegend emotionale Konfliktverarbeitung, die Diskrepanz zwischen Ideal und Vorgefundenem im schulischen Handlungskontext werden als belastend erlebt. Das niedrige Erfolgserleben in der Schulleitungstätigkeit kann im Zusammenhang mit einer hohen *Valenz der Berufsarbeit* zu *Resignation* führen. Dieser Typ orientiert sich auch massgeblich am „*Berufsbild des guten Lehrers/der guten Lehrerin*“ (a.a.O., S. 195). – *Es besteht eine Diskrepanz zwischen ideellen Absichten und dem Alltagshandeln.*

⁹ Werle (2001) weist darauf hin, dass dieses Ergebnis durch *soziale Erwünschtheit* (vgl. S. 422; siehe Kpt. 10.1.1; Fussnote 180) verzerrt sein könnte.

- Der Typ der *Programmatischen Berufsauffassung* hält an normativen Vorgaben fest und reagiert wenig flexibel auf innerschulische Bedürfnisse und Bedingungen, sodass ein Beharren auf der normativen Position zu Konflikten führt und eine flexible Problemlösung verunmöglicht wird. – *Normative Berufsvorstellungen blockieren die Alltagspraxis.*
- Der Typ der *Skeptischen Berufsauffassung* schätzt seine persönlichen Führungsfähigkeiten hoch ein, sieht sich aber immer wieder durch die strukturellen Bedingungen des schulischen Organisationskontextes in der sinnvollen Ausübung von Führung behindert. Deshalb können ihm Chancen für die Gestaltung der Schule entgehen, da mit schlechten Bedingungen ausbleibende Entwicklungen begründet werden. – *Probleme der Alltagspraxis werden externalisiert.*
- Der Typ der *Pragmatischen Berufsauffassung* setzt sich flexibel und situationsangemessen mit den Herausforderungen auseinander und setzt seine Amtsmacht gezielt ein. – *Orientierung am Nützlichen* (vgl. S. 181–187, S. 195–196).

Die Studie von Languth setzt die Hoffnung in die *Reflexionsarbeit der Schulleitenden, in denen sie sich ihre eigenen Reaktions- und Deutungsmuster* bewusst machen und in Verbindung mit einer *Analyse der strukturellen Voraussetzungen* von Schule zu einer adäquaten *Handlungsorientierung* und *Problembearbeitung* gelangen, wie dies im Typ der *Professionellen Berufsauffassung* beschrieben ist.

Warwas (2009) stellt in ihrer quantitativen Befragung von 861 Schulleitenden Forschungen zu deren *beruflichem Selbstverständnis*¹⁰ an. Das *berufliche Selbstverständnis* umfasst *berufsbiographisch erworbene Einstellungen* und *Verhaltensweisen* von Positionsinhaber/innen – dies in Absetzung von Konzepten der *beruflichen* bzw. *sozialen Rollen*, die *normative Rollenerwartungen* auf sich vereint (siehe Kpt. 4.2.1; Kpt. 4.2.3). Das *berufliche Selbstverständnis* entsteht an den Schnittpunkten von *persönlichen Berufsentwürfen* und *externen* bzw. *fremdbestimmten Anforderungen* an eine berufliche Position. Inwiefern eine Rolleninhaberin den Ansprüchen aufgrund vorhandener persönlicher Fähigkeiten und Ressourcen zu entsprechen und / oder diese zu modifizieren vermag, resultieren je spezifische *Beanspruchungs-* bzw. *Belastungsprofile*, die auch gesundheitsbedrohliche Überlastungen von Schulleitenden beinhalten. Warwas wählt die *Berufszufriedenheit* der Schulleitenden als einen möglichen Indikator für eine gelungene Balancierung *strukturell-normativer Anforderungen* der Position und den persönlichen Voraussetzungen wie den institutionellen Rahmenbedingungen. Mit einer Clusteranalyse (vgl. S. 486) wurden fünf Varianten von *subjektiven Berufsverständnissen* identifiziert:

- Die „*Pädagogische Führungskraft*“ (N=137) identifiziert sich mit den konstitutiven Funktionen der Führungsposition und legt die Schwerpunkte auf *Zielbildung*, *Steuerung*, *Motivation* und *Beratung*. Der Führungsanspruch bezieht sich auf Inhalte, dabei wird ein reaktives Vollziehen von Verwaltungsvorschriften *dezidiert abgelehnt*. Die *kollegiale Handlungsorientierung* ist tief.
- Die „*Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben*“ (N=184) gewichtet die pädagogische Führung gering, lehnt einen inhaltlichen Führungs- und Gestaltungsanspruch ab und widmet sich primär bürokratischen Prozessen. Eine *harmonische Integration im Kollegium*, die Norm der *Nicht-Einmischung* in den Unterricht Anderer sowie eine schwergewichtig *pädagogische Funktion* bilden den Kern dieser Berufsauffassung.

¹⁰ Warwas (2009) setzt *berufliches Selbstverständnis* synonym mit *Berufsauffassung* und *Berufsverständnis*, Trennscharfe Definitionen verschiedener Konzepte sind schwierig vereinheitlicht darzustellen bspw. bestehen nahe Verwandtschaften zum Begriff *berufliches Selbstkonzept*.

- Der/die „*Vorgesetzte mit pädagogischer Verantwortung*“ (N=175) hat sich am weitesten vom Ausgangsberuf der Lehrperson entfernt, nimmt das grösste *hierarchische Gefälle im Kollegium wahr* und weist den niedrigsten Wert auf der Skala *Kollegialität* auf. *Aktiv-gestaltende* und *vollziehend-administrative* Rolleninhalte sind ausgeglichen.
- Der „*Teamleiter/die Teamleiterin*“ (n=194) weist eine ausführende Verwaltungsfunktion noch strikter zurück als die *pädagogische Führungskraft*. Zentral sind in der Berufsauffassung der Teamleiterin *Konsens, Gleichberechtigung* und *Eigenverantwortung der Lehrpersonen*. Verstärkt verfolgt sie neben einer *kollegialen Handlungsorientierung* Führungsaufgaben der *Zielbildung* und *Personalführung*.
- Der „*Generalist/die Generalistin*“ (N=174) weist durchgängig und auf hohem Niveau *inkonsistente* und *widerstreitende Handlungsorientierungen* auf. Dieser Schulleiter fühlt sich sehr stark dem *Autonomie-Paritäts-Muster* (Lortie, 1972) als Bestandteil der Lehrerkultur verbunden; allerdings beansprucht er gleichzeitig eine *strategische Führungsposition* im Kollegium, wobei er den *reaktiven Vollzug der gesetzlich-administrativen Regelungen und Vorgaben* als zentral erachtet (vgl. S. 486–488).

Schliesslich ist die empirische Untersuchung zum *beruflichen Führungsverständnis* von (angehenden) Schulleitenden in Niedersachsen (Dt.) von Kranz (2007) anzuführen, die mit vierzehn Personen, teils bereits tätigen Schulleitenden oder Stellvertretenden in *Konstrukt-Interviews* (S. 113ff) – eine Form von Leitfaden-Interviews – befragte. Ein zentrales Ergebnis dieser qualitativen Studie besteht darin, dass sich Schulleitungspersonen *bewusst gegen eigene Autorität sowie erlebte Hierarchie und Machtmissbrauch absetzen* und dem ein „*demokratisches und kooperatives Verständnis von Führung entgegensetzen*“ (a.a.O., S. 258). Angehende Schulleitende haben ein *ambivalentes Verhältnis zur Macht*. Des Weiteren verstehen sie Führung vorab auf der Ebene der *operativen Individualführung* und haben eine personalistische Sicht auf die in der Schule handelnden Menschen. Und schliesslich orientieren sie „*sich in ihrem Rollenverständnis von Führung zum Teil an der Rollenidentität ihres Ausgangsberufes als Lehrer/in*“ (a.a.O., S. 273). So kommt die Studie zum Schluss, dass Führen-Lernen die Veränderung und Weiterentwicklung des *Führungsverständnisses* beinhaltet und diese Lernprozesse durch Aus- und Weiterbildungsangebote für Schulleitende gestützt und gefördert werden müssen.

Aussagen zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- Empirische Studien zu Schulleitenden zeigen, dass das berufliche Selbstverständnis von schulischen Führungspersonen vorab in Deutschland schwergewichtig in einem unterrichts- und kindbezogenen Verständnis verhaftet bleibt, das sich aus den Erfahrungen und der beruflichen Sozialisation als Lehrperson speist.
- Die Auswahl der ‚besten‘ Lehrperson, eine fehlende Ausbildung und ein hohes Unterrichtsdeputat bewirken, dass Schulleitende ein *pädagogisch-kindzentriertes berufliches Selbstverständnis* beibehalten. Ihre Handlungsmuster basieren auf den *Erziehungs- und Unterrichtstätigkeiten* als Lehrperson.
- Problemstellungen in der Schule werden durch die Schulleitenden in erster Linie *personenbezogen* wahrgenommen; es fehlt eine Perspektive auf das System Schule.
- Schulleitende in der Schweiz wie in Deutschland bleiben in der *Kollegialität* und dem Konzept des *Primus inter Pares* verhaftet.
- Schulleitende, die in die schulische Führungstätigkeit einsteigen, haben ein ambivalentes Verhältnis zu ihrer Machtposition.

2.3 Forschung zu Schulleiterinnen

Die Anzahl empirischer Studien, die sich dem Thema *Schulleiterinnen* widmen, ist klein (vgl. Hobeck, 2005; von Lutzau, 2008; Steber, 2008) und empirische Studien mit einem genderspezifischen Blick (siehe Kpt. 5.3.1) auf Schulleiterinnen und Schulleiter mit Fokus auf geschlechtsdifferenziellen Aspekten sind überschaubar (vgl. Kansteiner-Schänzlin, 2003; Miller, 2001). Zwar erfassten die empirischen Studien zu Schulleitungen im deutschsprachigen Raum jeweils auch *geschlechtsspezifische Merkmale*, diese wurden aber aufgrund der tiefen Anzahl befragter Frauen in den Stichproben *marginal* bearbeitet. In der Studie von Neulinger (1990) betrug der Anteil Frauen 6.2% (N=23 bei N insg. =371), bei Wissinger (1996) 11.2% (N=22 bei N insg.=196) und in jener Storaths (1995) immerhin 20.6% (N=27 bei N insgs. = 131). Auch die spätere, quantitative Studie „*Zum beruflichen Selbstkonzept des Schulleiters*“ wie jene von Werle (2001) weist das Geschlecht der Befragten aus: 81.7% Schulleiter/17.7% Schulleiterinnen, 0.6% ohne Angaben. Obwohl in den meisten hier referierten empirischen Studien (Bonsen et al., 2002, Bonsen, 2003, 2006; Kerle, 2005, Kranz, 2007; Languth, 2006; Reichwein, 2007; Roggenbuck-Jagau, 2005; Schäfer, 2004, Warwas, 2009) keine grundlegenden geschlechtsspezifischen Differenzen aufgefunden wurden, lohnt sich dennoch ein Blick auf das Thema Schulleiterin.

2.3.1 Zur Untervertretung von Schulleiterinnen

Schulleitungspositionen in deutschen Schulen wiesen lange Zeit eine Untervertretung von Frauen auf (vgl. Hobeck, 2005). Miller (2002) fasst die in der Literatur angeführten Argumentationen für die Untervertretung von Frauen in Schulleitungspositionen zusammen:

- Eine *pädagogische* wie *soziale Verlustangst* – bezogen auf Schüler/innen wie Kolleg/innen – hindert Lehrerinnen daran, eine Schulleitungsposition zu übernehmen.
- Lehrerinnen antizipieren bereits bei der Berufswahl einen Lebensentwurf mit *familiärer Orientierung*, die im *Gegensatz zu zielgerichtetem Karrierestreben* steht.
- „*Erfolgsvermeidung und geringe Selbstbeurteilung als Kennzeichen des weiblichen Sozialcharakters*“ (S. 35) lässt die Lehrerinnen an ihren eigenen Fähigkeiten zweifeln und von einer Schulleitungstätigkeit absehen. Karriere ‚geschieht‘ falls überhaupt, dann aus Zufall (vgl. S. 34–35).

Stellte die Studie von Lührig (Lührig, 1990) vor zwanzig Jahren als Hindernis für die Übernahme einer Schulleitungsposition noch fest, dass Frauen durch das Umfeld zum *Verzicht auf die Position* aufgefordert wurden (vgl. S. 177) und dieser Aufforderung aus *mangelndem Selbstvertrauen* und *fehlendem Selbstbewusstsein* Folge leisteten (vgl. S. 181), fand Storath (1995) in seiner Untersuchung *keine* nennenswerten geschlechtsspezifischen Unterschiede in den *Rekrutierungsverfahren* von Schulleitenden. Der einzige Unterschied bestand darin, dass Schulleiterinnen vor der Wahl *mehr schulische Funktionen* bekleideten als Schulleiter und damit allenfalls strengeren Auswahlkriterien unterworfen waren (S. 210). Miller (2001, 2002) hingegen kommt zum Schluss, dass bezüglich der *Qualifizierung* und der vorgängig ausgeübten Funktionen *keine geschlechtsspezifischen Differenzen* und somit *keine formalen Unterschiede* für eine erfolgreiche Bewerbung bestehen. Interessant ist, dass Frauen wie Männer tendenziell stärker von *ihrem eigenen Geschlecht* im beruflichen wie privatem Umfeld zur Übernahme der schulischen Führungsposition *ermutigt* wurden. Auch kamen Schulleiter in der Studie von Miller häufiger aus einer *anderen Schulform* und über *den zweiten*

Bildungsweg in die Schulleitungsposition; Schulleiterinnen hingegen stiegen vermehrt *schulintern* aus dem eigenen Kollegium in die Führungsposition auf (vgl. S. 289).

Einen anderen geschlechtsspezifischen Aspekt wirft Kaiser (1996) auf: Die von ihr befragten, aufstiegswilligen Lehrerinnen strebten *keine Karriere um jeden Preis* an und verzichteten *zugunsten von Lebensqualität* auf eine höhere Position. Auch vermuten sie, in der Führungsposition *weniger direkte Gestaltungsmöglichkeiten* auf den konkreten Schulalltag zu besitzen (S. 168). Die erste Aussage von Kaiser wird in der Studie von von Lutzau (2008) bestätigt: Die befragten Schulleiterinnen betonen, dass ihr Beruf *nicht ihren Lebenssinn* ausmache und andere Lebensbereiche gleich bedeutsam seien. Eine andere Perspektive nimmt Hobeck (2005) ein, welche die Untervertretung von Schulleiterinnen in Deutschland aus einer *sozio-biologischen Perspektive* betrachtet: Berufsentscheide innerhalb der Schulhierarchie fällen Lehrerinnen auf dem Hintergrund ihrer *individuellen Lebenssituation* und unter dem Aspekt einer *Kosten-Nutzen-Bilanz* (S. 186).

Einen nochmals anderen Blick auf die Motivation zur Übernahme einer schulischen Leistungsfunktion nimmt Steber (2008) vor. Sie arbeitete mit der Methode der *Objektiven Hermeneutik* und der *Dokumentarischen Methode* heraus, wie Schulleiterinnen in einem *Wirkungszusammenhang* von *Umfeld*, *Habitus* und *beruflichem Aufstieg* in *strukturelle Kräfteverhältnisse* eingebunden sind, in denen *Deutungsmacht* und *Strukturierungsmuster* die Interessen verschiedener privilegierter Gruppen sowohl *geschlechtsspezifische Segregationsprozesse* wie *Hierarchisierungen* aufrecht erhalten und zur *gesellschaftlichen Konstruktion weiblicher Normalbiografien* führt (siehe auch Kpt. 5.3.1) Restrukturierende Prozesse unterstützen die *dominante Struktur*; in dieser ist im Rahmen der bestehenden *symbolischen Machtverhältnisse* der Aufstieg von Frauen in Führungspositionen nicht vorgesehen. Von Lutzau (2008) befragte dreissig *Schulleiterinnen* aus unterschiedlichen Schulformen zu ihrer *Lebens- und Berufsbiografie* bzw. zum *Karriereverlauf (Aufstiegsmuster)*, zu den *Aufstiegsbedingungen* sowie zu ihrer *Aufstiegsbereitschaft*. Werte wie *Unabhängigkeit*, *Selbständigkeit*, *Gerechtigkeit* und *demokratisches Handeln* hatten sich die Befragten während der individuellen *Sozialisationsprozesse* erworben; ihren beruflichen Werdegang begründeten die befragten Schulleiterinnen allerdings mehrheitlich nicht mit ihren *individuellen Leistungen* sondern mit „Glück“ (S. 351).

2.3.2 Schulentwicklung durch Frauen? Geschlechtsspezifische Schwerpunkte in der Führung einer Schule

Der Sammelband von Fischer, Jacobi & Koch-Priewe (1996) thematisierte die Bedeutung der *Feminisierung der Grundschulstufe* in Deutschland für die Schulentwicklung. Durch institutionelle Schulentwicklungsprogramme sollten nicht nur die *schulinterne Kommunikation* verbessert, sondern auch die *hierarchischen Strukturen der Schule* verändert werden. Koch-Priewe (1996) erkannte in der *Schulentwicklung* eine Chance zur *Demokratisierung*, weil das Kollegium seine *Teamfähigkeit* und somit die Schulkultur insgesamt weiterentwickeln würde. Der numerische Anteil der Frauen in diesem Prozess war für sie ein „*Gradmesser für die Ernsthaftigkeit des Demokratisierungsversprechens*“ (S. 183). Frauen wurden als *Promoterinnen von Schulentwicklungsprozessen* gesehen. Ob diese Hoffnungen eingelöst wurden, muss hier offen bleiben. Einen Hinweis gibt allerdings die Studie von Kansteiner-Schänzlin (2003): Schulleiterinnen wurden von den befragten Lehrpersonen als *innovativer* und *risikofreudiger* in Bezug auf *Schulentwicklungsprojekte* eingeschätzt. Dass Frauen vor allem „*kooperative Beziehungsarbeit*“

(Koch-Priewe, 1996, S. 188) im Verborgenen leisten und damit wesentlich zum Funktionieren der Schule beitragen, wird als Chance gesehen, verbunden mit der Hoffnung, dass die *spezifisch weiblichen Leistungen* vermehrt als *Führungsqualitäten* wahrgenommen und genutzt werden. Oder wie es Walter (1998) ausdrückt: „*Frauen machen nicht alles besser als Männer, aber sie machen manches anders, und es wäre schön, wenn man das merken würde*“ (S. 39).

Überblickt man die verschiedenen Studien zu *Differenz- und Gleichheitsaspekten* (siehe Kpt. 5.3.1) werden zwei *geschlechtsspezifische Aspekte* wiederholt genannt: Schulleiterinnen führen *kooperativer* und *partizipativer* als Schulleiter und sie legen grösseres Gewicht auf *pädagogisch-unterrichtliche Aspekte* in der Führungsarbeit. So konstatierte Storath (2005), dass Frauen „für ein mehr pädagogisch-humanistisches Verständnis der Schulleitungsfunktion plädieren“ (S. 211) und sich stärker für den Einsatz *neuer Methoden, mehr Zusammenarbeit im Kollegium* und einen *pädagogischen Minimalkonsens* starkmachen als Schulleiter und sich gleichzeitig für eine *Verstärkung von Beurteilung und Kontrolle* der Lehrpersonen aussprechen (a.a.O., S. 209–211). Die Untersuchung in den USA (Eagly, Karau & Johnson, 1992, zit. nach Dubs, 2006, S. 161) zum *Führungsverhalten* von Schulleiterinnen und Schulleitern zeigten ebenfalls, dass Schulleiterinnen stärker an *pädagogischen Fragen* interessiert sind und engagierter für eine *förderliche Gemeinschaftsbildung* und *das Zusammengehen des Kollegiums* sorgten als Schulleiter. Der deutlichste geschlechtsspezifische Unterschied in der Studie von Miller (2001, 2002) in der mit einer quantitativ-vergleichenden Methode Schulleiterinnen (N=264) und Schulleiter (N=369) an nordrhein-westfälischen Grundschulen mit dem Ziel befragt wurden, *geschlechtsspezifische Differenz- wie Gleichheitsaspekte* aufzufinden, übernehmen Schulleiterinnen *signifikant häufiger eine Klassenführung*. Dies kann auch als grösseres Interesse an der *pädagogischen Arbeit* gedeutet werden kann; allerdings führte die zusätzliche Funktion als Klassenlehrerin sowohl zu einer *vielfältigeren Aufgabefülle* als auch zu einer *Belastungssteigerung*. Die Schulleiterinnen an den Grundschulen wiesen zudem mehr *pädagogisch- und therapeutisch-beratende Zusatzqualifikationen* auf als die befragten Schulleiter an derselben Schulstufe (Miller, 2002, S. 41). Von Lutzau (2008) stellt fest, dass Schulleiterinnen ihre Funktion stark von *pädagogischen Aspekten* her definieren und versuchen, die Schule aus ihrer Funktion heraus *kreativ zu gestalten* und ihre Vorstellungen weniger über die Hierarchie als durch *Überzeugen des Kollegiums* zu realisieren (S. 352).

Differenzierte Ergebnisse zu *geschlechtsspezifischen Differenzen* in der Schulführung liegen in der Studie von Kansteiner-Schätzlin (2003) vor, in der in einer quantitativen Befragung von Lehrpersonen aus allen in Baden-Württemberg vertretenen Schulstufen vorgenommen wurde. Aus den erhobenen Daten wurden die *Führungsprofile* von 99 Schulleiterinnen und 102 Schulleitern erstellt und verglichen. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die *geschlechtsstereotypen Annahmen* über Führung von Frauen und Männern (siehe Kpt. 5.3.2) **nicht** und die aufgefundenen geschlechtsspezifischen Differenzen fielen gering aus; so etwa folgende: Schulleiter werden bezüglich *Kontrolle, Atmosphäre* und *Autorität* als *führungsstärker* wahrgenommen als Schulleiterinnen (S. 129), diese erhalten höhere Werte bezüglich *Motivation* und *Information*. Schulleiterinnen motivieren Lehrpersonen mehr durch *eigenes Engagement*, sorgen für eine *entspannte Atmosphäre* im Schulalltag und *teilen ihre Amtsautorität* eher als Männer (a.a.O., S. 130). Dieses *Mehr an Engagement* und an *Förderung von Teams und Projektgruppen* ist bei den Schulleiterinnen aber mit einer *grösseren Kontrolle* und einer *geringeren Teilung ihrer Entscheidungsmacht* verbunden. Unterstützen sie einerseits stärker den *Aufbau*

von Teamstrukturen, werden sie andererseits als *eingeschränkt teamorientiert wahrgenommen* und begegnen *differenten Meinungen weniger konstruktiv* als Schulleiter. Schulleiter werden somit als *weniger kontrollierend* empfunden und geben *mehr Vertrauen, investieren aber weniger in Beziehungen* und werden von den *Lehrpersonen* als *weniger unterstützend* wahrgenommen als Schulleiterinnen (ebd.). Interessant ist der Befund, dass in *frauendominierten Kollegien* insgesamt *Führung günstiger beschrieben* und bewertet wird. Auch wird die *gegengeschlechtliche Führungssituation* – vorab in der ‚klassischen‘ Konstellation *Schulleiter-Lehrerinnen* – als bedeutend erfolgreicher bewertet. Insbesondere die *Einforderung von Leistung* wird bei *Gleichgeschlechtlichkeit* kritischer bewertet als bei Gegengeschlechtlichkeit (a.a.O., S. 331).

Widerlegung geschlechtsstereotypischer Clichés

Ein Verdienst der spezifisch auf Schulleiterinnen ausgerichteten empirischen Studien ist die *Aufweichung* von geschlechtsstereotypen Clichés über Frauen in schulischen Führungsfunktionen. In der Studie von Winterhager-Schmid (2007), in der an *Führungspositionen interessierte Lehrerinnen* in den Niederlanden zu ihren *Karriereverläufen* und *biografischen Lebenszusammenhängen* befragt wurden, lebten diese in *vielfältigen Lebensbezügen*. Bezüglich geschlechtsbezogenen Clichés ist die empirische Studie von Susanne Miller (2001) aufschlussreich. Entgegen der Vorstellung des *Drei-Phasen-Modells*¹¹ der weiblichen Biografie gelangten die befragten Schulleiterinnen im Durchschnitt unwesentlich später in die Führungsposition als Schulleiter. Ein Teil der befragten Frauen übte die Schulleitungsaufgabe bereits *während der Familienphase* aus. Auch das Cliché der ‚einsamen Frau an der Führungsspitze‘ wird widerlegt: Über 60% der Schulleiterinnen *lebten in Partnerschaft*, 10% waren *alleinerziehend* und ein Viertel *kinderlos*. Schulleiter hingegen waren zu 94.8% *verheiratet*, davon waren 43.1% der Partnerinnen *nicht erwerbstätig* und die weiteren arbeiteten *teilzeitlich*. Die Schulleiter wiesen in ihrem Privatleben eine *grosse Homogenität* auf. Das klassische Modell mit der *geschlechtsspezifischen Ungleichverteilung* zwischen *bezahlter beruflicher Tätigkeit* und *unbezahlter häuslicher Reproduktionsarbeiten* bildet sich ab (vgl. S. 140–155). Dazu meint Miller (2002): „... fast als wäre genau an dieser Personengruppe die Entwicklung, die häufig mit dem Begriff der Individualisierung umschrieben wird [...], nahezu spurlos vorübergegangen“ (S. 39).

¹¹ Darunter werden die drei weiblichen Lebensphasen *Berufslehre & Berufstätigkeit*, *Familienphase* und *beruflicher Wiedereinstieg* verstanden.

Aussagen zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- Für deutsche Volksschulen wurde wiederholte eine *Untervertretung von Frauen* in schulischen Führungspositionen festgestellt: Angeführte Argumente sind *pädagogische und soziale Verlustangst, familiäre Orientierung* im Lebensentwurf bei der *Berufswahl* sowie *genderspezifische Sozialisationseffekte*.
- Verschiedene empirische Studien stellen – statistisch schwache – geschlechtsspezifische Unterschiede im Führungsstil fest: Schulleiterinnen führen *etwas kooperativer*; sie werden als *mutiger* und *innovativer* bezüglich Schulentwicklungsprojekten wahrgenommen. Schulleiterinnen legen ihren Schwerpunkt in der Leitungsfunktion stärker als Schulleiter auf *pädagogische Aspekte* und auf den *Unterricht* und sind weniger an *Status* und *Autorität* interessiert.
- Schulleiterinnen in der Deutschen Volksschule leben entgegen der geschlechtstypischen Vorstellung und dem Cliché der ‚einsamen Führungsfrau‘ in *unterschiedlichsten familialen* und *partnerschaftlichen Lebensbezügen*. Schulleiter führen im Gegensatz dazu mehrheitlich ein konservatives Familien- und Eheleben.

2.4 Forschungsarbeiten und Evaluationen zu Schulleitungen in der Deutschschweiz

Der Umfang an empirischen Untersuchungen zu Schulleitungen in der Deutschschweizer Volksschule ist überschaubar. Als erste gaben die Kantone Luzern (*Schulen mit Profil*) und Zürich (*Teilautonomen Volksschule*) zu ihren kantonalen Schulentwicklungsprojekten Forschungsarbeiten und Evaluationen in Auftrag, die sich auch mit Aspekten der neuen Führungsstrukturen befassten (bspw. Büeler, Buholzer & Roos, 2005; Rhyn, Widmer, Roos, Niederlöst, 2002). Evaluationen bezüglich der Einführung von Schulleitungen liegen vor aus den Volksschulen der Kantone St. Gallen (Binder, Trachsler & Feller-Länzlinger, 2003) sowie zwei Evaluationen zur Aargauer Volksschule Roos, 2006; Trachsler, Brügg, Nido & Ackermann, 2008a/b). Es bestehen Lizentiatsarbeiten z.B. (Dätwyler, 2005) sowie Dissertationen, die sich in je verschiedenen Kantonen mit der Schulleitungsthematik befassten (Kerle, 2005, Reichwein, 2007; Schäfer, 2004).

2.4.1 Empirische Studien zu Schulleitungen aus den Kantonen Bern, Graubünden und Zürich

Schäfer (2004) befragte in seiner Studie mit quantitativen Methoden bernische Volksschullehrer/innen mit der Zielsetzung, Zusammenhänge zwischen dem *Führungsverhalten der Schulleitung* und der Schule als *lernender Organisation* zu erforschen. Aufgrund bestehender *Führungstheorien* ging er hypothetisch von einem positiven Zusammenhang zwischen *transformationaler* resp. *charismatischer Führung* (siehe Kpt. 5.1.4) und *organisationalem Lernen* aus. Die Ergebnisse zeigen, dass Individuen im schulischen Kontext auf *charismatisch-transformationale Führung* zwar besonders gut ansprechen und entsprechendes Führungsverhalten von den Lehrpersonen wahrgenommen wird, die Wirkungen aber *geringer ausfallen*, als dies von der Führungstheorie postuliert wird (siehe Kpt. 5.1.4). Bestätigt werden positive Zusammenhänge im Bereich von *Empowerment* auf *kollegialer Ebene* nicht aber individuumsbezogen. Damit bestätigt sich die Hypothese, „dass *transformationale Führende Schulleitungen die Voraussetzungen organisationalen Lernens in Schulen positiv beeinflussen*“ (S. 155). Allerdings schränkt Schäfer ein, dass seine Arbeit keinen Nachweis erbringe, dass *organisationales Lernen* in den befragten Schulen tatsächlich stattfindet, da aber *Innovationsmassnahmen* wie *kollegiale Unterrichtsbesuche*, *Qualitätsprojekte*, *schulinterne Fortbildung*, *Pädagogische Konferenzen* und *Leitbildumsetzung* stark mit *Lernprozessen* verbunden sind, geht er gleichwohl von positiven Effekten aus (a.a.O., S. 156). Fällt eine *stark führende Schulleitung* mit einer hohen *Proaktivität des Kollegiums* zusammen sind zwei *grundlegende Voraussetzungen* für *organisationale Lernprozesse* gegeben; *passiv Führende* hingegen beeinflussen kollektive Lernvoraussetzungen negativ (a.a.O., S. 155).

Die Studie von Kerle (2005) war als *Bestandesaufnahme* zur Etablierung von Schulleitungen im Kanton Graubünden angelegt und fragte nach *Effekten* und *Handlungsorientierungen* von Schulleitenden. In einer flächendeckenden, quantitativen Fragebogenerhebung an der Bündner Volksschule wurden allgemeine Daten zu den *Kontextfaktoren*, *Rahmenbedingungen*, zu *Organisation* und *Entwicklung* der Schulen erhoben sowie die *Motivationslage* der Schulleitenden und *Handlungerschwernisse* erfragt. ‚Hausvorstände‘¹²

¹² Vergleichbar mit den Rektor/innen im ‚alten Paradigma‘ der Aargauer Volksschule (siehe Kpt. 3.1.2), welche über wenig bis keine Führungskompetenzen im Sinne von Weisungsbefugnissen verfügten.

wie Schulleitende nahmen sowohl eine *Selbst-* wie eine *Systembeurteilung* vor (S. 55). Einige Ergebnisse der Studie lauten wie folgt: Schulen mit Schulleitungen (zum Befragungszeitpunkt 50% aller Schulen in Graubünden) wenden *häufiger Qualitätssicherungsinstrumente* an als Schulen mit ‚Hausvorständen‘. Schulleitende mit Führungskompetenzen (Befugnissen) sind *motivierter* als Hausvorstände, stellen stärker die *Schulentwicklungsarbeiten in den Mittelpunkt* und richten hohe Anforderungen an die Kolleg/innen und sie bilden sich öfter weiter (a.a.O., S. 355). Bedeutsam ist die Aussage, dass durch eine flächendeckende Einführung von Schulleitungen allein „*noch keine bessere Schulqualität erreicht*“ (a.a.O., S. 351) wird. Damit dies eintritt, sind *kantonal einheitliche Rahmenbedingungen* und *klare Strukturen* genauso erforderlich, wie eine *präzise Festlegung von Aufgaben und Kompetenzen* aller Beteiligten. Das Belastungserleben der Schulleitenden ist *hoch* und bezieht sich auf den zeitlichen Aufwand (44.64%), die Arbeitsmenge (35,09%) sowie die *inhaltliche Komplexität der Führungsaufgabe* (16,07%). Hinzu kommen Belastungen durch *Rollenkonflikte* (12.96%) und *Konflikte im Kollegium* (10.91%) (a.a.O., S. 176). *Personalführung* und die *Führung der Schulentwicklung* machen bei Kerle denn auch den schwierigsten Teil der Schulleitungsarbeit aus. *Leistungs- und Arbeitsbeurteilungen* durch die Schulleitenden wird von den Lehrpersonen sehr kritisch erlebt und die *Durchsetzung von Führungsentscheidungen* stösst auf deren Widerstand.

Reichwein (2007) erfragte in ihrer qualitativen Studie das *Working Knowledge* von Schulleitenden der Zürcher Volksschule. Sie untersuchte die Differenz zwischen *verwendeter Rhetorik* und *berichteter Praxis* zu *initiierten Problemlösungen* von Schulleitenden. Die Studie schält als schwieriges Moment in der Schulleitungsaufgabe die *Egalität im Kollegium* heraus. Hinzu kommt, dass Schule getragen ist von vielen *informellen Aspekten*, welche die Anwendung von Leitungsmacht erschwert. Die Kontext- und Rahmenbedingungen für die schulische Führungsarbeit sind sehr unterschiedlich, hingegen fällt die *Problemwahrnehmung* durch die Schulleitenden ähnlich aus. Ein Problembereich stellt die *Personalführung* dar, insbesondere wenn den Unterrichtsbesuchen und Schulentwicklungsprojekten Widerstand seitens der Lehrpersonen erwächst. Weiter belasten *fehlende Sekretariatsressourcen* und die *Klassenlehrerfunktion* neben der Schulleitungstätigkeit. Als *Problemlösung* führen die Schulleitenden *Planung* und *Einsatz der Ressourcen* und das *Zeitmanagement* an. Die *Kongruenz von Verantwortlichkeit* und *Führungskompetenzen* wird versucht durch *Rollenklärungen* herzustellen sowie durch *Transparenz in der Kommunikation* (S. 207). Das *Vertrauen des Kollegiums* wird versucht durch *klare Zielsetzungen* und *Transparenz* zu erreichen. Insgesamt stösst der *Wandel zur geleiteten Schule* versteckt und / oder offen auf Widerstand seitens der Lehrpersonen, dies insbesondere in Bezug auf *Personalführung* (a.a.O., S. 165ff) und *Qualitätsmanagement* (a.a.O., S. 180ff). Diese Widerstände kommunikativ zu bearbeiten, kostet die Schulleitenden *Energie* und *Aufwand*. Interessant ist der Befund zur *Aus- und Weiterbildung*: Schulleitende sehen in den Angeboten zwar eine akzeptable Ausgangslage für die Schulleitungstätigkeit, hingegen bewerten sie die *Erfahrung* und das *„learning on the job“* als weitaus effektiver (a.a.O., S. 220ff).

2.4.2 Evaluationsergebnisse zu Einstellungen und Belastungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der Aargauer Volksschule (2005/2008)

Das Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau gab in den Jahren 2005 sowie 2008 je eine Evaluation in Auftrag, um Kenntnisse über den Stand des Projektes bzw. der Einführung der ‚Geleiteten Schule‘ zu erhalten. Beide Evaluationen sind *statistisch repräsentativ*. Die Daten wurden jeweils im gleichen Zeitraum erhoben wie jene der hier vorliegenden Studie. Daher dienen die Ergebnisse als *Referenzpunkte* und werden deshalb in Teilen ausführlich dargestellt.¹³

In der ersten Evaluation zum Projektstand zur ‚Geleiteten Schule‘ (Roos, 2006) wurden anhand von Fallanalysen Lehrpersonen, Schulleitende, Schulpflegemitglieder und Eltern von sechs aargauischen Einzelschulen in Gruppen interviewt. Im quantitativen Teil wurden mit einem standardisierten Fragebogen 752 Lehrpersonen, 132 Schulleiter/-innen und 211 Schulpflegemitglieder aus der Aargauer Volksschule schriftlich befragt. Inhaltlich bearbeitete die Studie folgende Fragestellungen: Stand der Umsetzung des Projektes ‚Geleitete Schule‘, Auswirkungen und Erfahrungen in den Projekten sowie förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen und die Einschätzung der bestehenden Support- und Unterstützungsangebote des BKS und der PH FHNW bei der Umsetzung der ‚Geleiteten Schule‘.

Die zweite Studie 2008 hatte die Belastungen von Lehrpersonen und Schulleitenden im Fokus (Trachsler et al., 2008a/b). Aus vierzig aargauischen Einzelschulen waren 918 Lehrpersonen und 57 Schulleiter/-innen an der Evaluation beteiligt. Drei Fragebereiche wurden bearbeitet. Erstens wurde die konkrete Arbeitszeit von Lehrpersonen und Schulleitenden erfasst und zur Soll-Jahresarbeitszeit in Bezug gesetzt (Trachsler et al., 2008a). Zweitens ging es darum, die subjektiv wahrgenommenen Belastungen von Lehrpersonen und Schulleitenden zu erfassen und drittens die Auswirkungen der bevorstehenden Bildungsreform (siehe Anhang zum „Bildungskleeblatt“) zu antizipieren.

Zufriedenheit mit der ‚Geleiteten Schule‘ – Gewinn und Verlust

Die Befindlichkeit der Befragten mit der ‚Geleiteten Schule‘ fiel in beiden Evaluationen *zufriedenstellend* aus (vgl. Roos, 2006, S. 108), so lautete der Titel des Beitrages zur Studie 2008 im Schulblatt Aargau/Solothurn: „Grosse Belastung und doch Arbeitsfreude“ (Nido, Trachsler & Brüggen, 2008, S. 18–19). Die Schulleiter/-innen bewerten ihren neuen Beruf als „*interessant*“ und „*faszinierend*“ (Trachsler et al., 2008a, S. 90), schrieben sich eine *hohe Selbstwirksamkeit*¹⁴ zu und schätzten das *soziale Klima in ihrer Schule als gut* ein. Auch in der Studie von Roos (2006) entstand das Bild einer grundsätzlichen Zufriedenheit mit der Führungsaufgabe. Insbesondere lösten folgende Aspekte Zufriedenheit aus: „*Möglichkeit, persönliche Fähigkeiten einzubringen*“ (87.6%), „*Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen*“ (90.7%), „*Gestaltungsfreiraum bei der Arbeit haben*“ (83.7%), „*bereits eingeleitete Veränderungen*“ (83.3%) (S. 109).¹⁵ Schulleitungen, die über *ein grösseres Pensum* verfügten, äusserten sich zufriedener als Schulleitende

¹³ An dieser Stelle sei sowohl der Projektleiterin ‚Geleitete Schule‘ als auch den Hauptautor/-innen der beiden Evaluationen für Ihre ausdrückliche Erlaubnis zur Verwendung der Angaben aus den beiden Evaluationen gedankt.

¹⁴ Unter ‚Selbstwirksamkeit‘ wird das Vertrauen eines Individuums in seine eigenen Fähigkeiten bezeichnet, Aufgaben anzugehen und Vertrauen in die Wirkungen des eigenen Handelns zu besitzen.

¹⁵ % = prozentualer Anteil der befragten Schulleiter/-innen, die dieser Aussage auf einer Skala von 1 bis 5 einen positiven Wert zumassen.

mit tieferen Leitungspensen und mit *zunehmendem Dienstalter* waren die Schulleitenden etwas zufriedener mit dem ihnen zugestandenen Gestaltungsspielraum. Je länger die Schulleitung installiert war, desto positiver schätzten diese die Schulleitungsressourcen ein (Trachsler et al., 2008a; S. 96). Dies traf insbesondere auf die Unterstützung durch ein *Schulsekretariat* zu.

Lehrpersonen wie Schulpflegen nahmen in beiden Studien noch wenig entlastende Wirkungen wahr. Schulleitende müssen rechtfertigen, wenn anfänglich eine Mehrbelastung für Lehrpersonen entsteht (vgl. Roos, 2006, S. 133). Allerdings stellte bereits da ein Drittel der Lehrpersonen in *administrativ-organisatorischen Arbeiten* eine Entlastung durch die neuen Führungsstrukturen fest. Ein Viertel der Lehrpersonen fühlte sich durch die Abgabe von *Verantwortung an die Schulleitung* entlastet (a.a.O., S. 90), wobei dann bei Trachsler et al. (2008a/b) gerade diese Haltung von den Schulleitenden als belastend erlebt wurde.

Bei den Lehrpersonen entsteht durch den *Rückzug der lokalen Schulbehörde* auf die *strategische Ebene* ein „emotionales Vakuum“ (a.a.O., S. 84), das als Verlust an Nähe erlebt wird. Lehrpersonen beanstandeten auch die *fehlende Auswirkung* der ‚Geleiteten Schule‘ auf den *Unterricht*. Roos (2006) hält dazu fest, dass die Lehrpersonen den Unterricht „nach wie vor als *Privatangelegenheit*, die vor *externem Zugriff geschützt werden muss*“ (S. 132) betrachten.

Zeitliche Aufwendungen und Belastungen in der Schulleitungstätigkeit

In beiden Evaluationen wurden die prozentualen Anteile der verschiedenen Aufgabenbereiche von Schulleiter/innen am Gesamtpensum der Führungstätigkeit erhoben. In der Abbildung 1 der Untersuchung von Roos (2006) liegen folgende prozentualen Anteile der fünf Aufgabenbereiche (siehe Kpt. 3.2.2) an der Gesamtarbeitszeit vor:

Arbeitsbereiche	Mittelwert	Standardabw.
A) Organisation und Administration: Budget, Schulordnung, Pensen, Stundenpläne, Zuteilungen, Material, Anlässe	32.0%	14.13
B) Information und Kommunikation: interne/externe Zusammenarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Schulkonferenzen, Krisenkonzept	21.3%	10.70
C) Personalführung: Einstellung/Einführung neuer Lehrpersonen, Betreuung von Lehrpersonen, Mitarbeitergespräche	21.1%	10.58
D) Pädagogische Führung: Leitbild, Schulprogramm, Schul- und Unterrichtsentwicklung, schulinterne Weiterbildung	13.3%	7.05
E) Qualitätsentwicklung und -sicherung: Qualitätssicherungskonzept, Qualitätshandbuch, Frühwarnsystem, Qualitätsdefizite	11.0%	7.87
Differenz (Rundung, Fehlangaben)	1.3%	–

Tab. 1: Verteilung der Schulleitungsarbeitszeit auf verschiedene Bereiche (116<n<123) (Roos, 2006, S. 106)

Den grössten Zeitanteil an der Gesamtarbeitszeit beansprucht die *Administration/Organisation* mit 32%. Die beiden Aufgabenbereiche *Information/Kommunikation* und *Personalführung* betragen je gerundet 21%, für die *Pädagogische Führung* 13.3% und die *Qualitätsentwicklung und -sicherung* 11%.

In der drei Jahre später durchgeführten Evaluation von Trachsler et al. (2008b) sind die Werte teilweise ähnlich verteilt: Für die *Pädagogische Führung* und *Qualitätsentwicklung und -sicherung* wenden Schulleitende zusammen 17.6% der Arbeitszeit auf, für die

Personalführung 13.75% und für die *Information/Kommunikation* 16.85%. Der Aufwand für den Aufgabenbereich *Administration/Organisation* beträgt einen Viertel der Gesamtarbeitszeit (24.48%). Der Zeitanteil für *formale Sitzungen* beträgt 13.45%, derjenige für *persönliche Weiterbildung* 8.47% und *zusätzliche, nicht näher bestimmte Aufgaben* erfordern 5.43% der Arbeitszeit (S. 22).

Trachsler et al. (2008a) berechneten die Soll-Jahresarbeitszeit für ein 100%-Schulleitungspensum anhand der Vorgaben des BKS mit Hilfe einer Hochrechnung (vgl. S. 65–67). Diese beträgt im Jahr 1'950 Stunden für ein Vollpensum. 57 Schulleitungspersonen führten während neun Wochen für die Arbeitszeiterfassung ein detailliertes Arbeitsprotokoll. Das durchschnittliche Leitungspensum der teilnehmenden Schulleitenden betrug 57.94% (a.a.O., S. 68):

IST			SOLL	
durchschnittlicher Anstellungsgrad in Stichprobe (um Abwesenheiten bereinigt)	n	JAZ	JAZ für durchschnittlichen Anstellungsgrad in Stichprobe (100% = 1950)	Differenz
57.51%	57	1438 Std.	1121 Std.	+317 Std. (128.28%)
90.38% (76–100%) ¹⁶	16	1916 Std.	1762 Std.	+154 Std. (108.74%)
66% (56–75%)	13	1680 Std.	1287 Std.	+393 Std. (130.54%)
46.58% (36–55%)	13	1411 Std.	908 Std.	+503 Std. (155.40%)
24.57% (<35%)	15	741 Std.	479 Std.	+262 Std. (154.70%)
Gesamtleitung (57.94%)	34	1489 Std.	1130 Std.	+359 Std. (131.77%)
Stufen-/Schulhausleitung ¹⁷ (51.65%)	20	1254 Std.	1007 Std.	+247 Std. (124.53%)

Tab. 2: Jahresarbeitszeit – Ist-Soll-Vergleich (Trachsler et al., 2008, S. 68)

Die Diskrepanz zwischen der *Soll-Jahresarbeitszeit* (JAZ, 100% = 1'950 Std.) und der erfassten *Ist-Arbeitszeit* (JAZ) vergrößert sich mit *Abnahme des Schulleitungspensums*. Bei einer Anstellung als Schulleiter/in von ca. 90% werden durchschnittlich 8% mehr Arbeitsstunden geleistet als das Soll beträgt, bei einer 66%-Anstellung erhöht sich dies auf ca. 30% und bei einer Anstellung von 47% und 25% sind es gerundet 55%. Bei einem durchschnittlichen Anstellungsgrad von 57.51% leisteten die Schulleitungspersonen 2008 gerundet *28% Arbeitsstunden über das Soll* hinaus (a.a.O., S. 69).

Es erstaunt nicht, dass insbesondere die *Aufgabenfülle* und der *Zeitaufwand* die Schulleitenden besonders belasten (a.a.O., S. 75). Auch in der Untersuchung von Roos (2006) wurde die zeitliche Aufwendung als hoch und belastend bewertet. Insbesondere im Zusammenhang mit dem „*Entwicklungsstau*“ (S. 107) in der Aargauer Volksschule berichteten Schulleitende von einer *hohen zeitlichen Belastung*.

¹⁶ Nach Bereinigung haben nur noch 4 Personen ein 100%-Pensum.

¹⁷ Drei uneindeutige Fälle wurden nicht in die Auswertung einbezogen.

Weitere Belastungen im operativen Führungsalltag

Die befragten Schulleitenden in der Evaluation von Trachsler et al. (2008a) führen zehn wesentliche Belastungen ihrer Leitungstätigkeit an: *„Konflikte moderieren, Pensen-zuteilung, Aufbau und Umsetzung des Qualitätsmanagements, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Therapien, Stütz- und Fördermassnahmen organisieren, Entscheidungsprozesse moderieren, Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld gewährleisten, Zuweisungsprozesse leiten und Zuweisungen koordinieren, Zusammenarbeit mit Eltern, Planen und Durchführen schulinterner Weiterbildungen“* (S. 75). Auch die *Modulationsweise* der Erfüllung von Leitungsaufgaben ist belastend: *häufige Unterbrechungen, Gleichzeitigkeit von Arbeiten, hohe Termingebundenheit und unterschiedlichste Gegenüber* in kurzer Abfolge u.a. (a.a.O., S. 74).

In der Untersuchung von Roos (2005) bezeichnen die Schulleitungen eine *„allgemeine Anspannung, heterogene Ansprüche, Zeit- und Finanzmangel, soziale Probleme, fehlende Wertschätzung und eigenmächtige Schulpflegen“* (S. 124) als die wesentlichsten Belastungen. Die Schulpflegen, so wird konstatiert, sind sich ihrer Funktion als *strategische Führung noch wenig bewusst*. Schulleitende nehmen gegenüber der Schulpflege oftmals eine *„beratende Funktion“* ein (vgl. auch Trachsler, 2008a, S. 84), was Roos (2006) zu folgender Aussage führt: *„Bereits heute sehen es gewisse Schulleitungen paradoxerweise als ihre Aufgabe, die Schulpflege zu führen“* (S. 133).

Bei kleinen Leitungspensen fühlen sich die Schulleiter/innen durch die Notwendigkeit, ihre Klasse häufig verlassen zu müssen, belastet. Hingegen fühlen sich Schulleitende *wenig belastet* durch den Umstand, *nicht mehr Kolleg/in zu sein*. Auch das eigene Unterrichten bewerten die befragten Schulleiter/innen als *nicht belastend*, hingegen wurde die gleichzeitige Ausübung des *Amts der Klassenlehrperson* als sehr belastend empfunden (a.a.O., S. 107).

Belastung durch fehlende Ressourcen

Fehlende Ressourcen bspw. in der Schuladministration belasten die befragten Schulleitenden erheblich. Das Schulleitungspensum reicht für die Erledigung der Aufgabenbereiche *„Administration/Organisation“, „Personalführung“, „Pädagogische Führung“* und *„Qualitätsmanagement“* haben das Nachsehen (a.a.O., S. 40). Zum Befragungszeitpunkt im Jahr 2005 war GAT III (SAR 693.100) noch nicht in Kraft.¹⁸ Lange nicht alle der aargauischen Schulleitenden hatten 2005 ein Leitungspensum und eine Entlöhnung, die den Empfehlungen des BKS entsprach. Folglich divergierten die Zufriedenheitswerte je nach Gemeinde erheblich¹⁹. In Einzelfällen lag die Besoldung für die Schulleitungstätigkeit *unter* jener der Unterrichtstätigkeit (a.a.O., S. 124).

¹⁸ Die Entlöhnung sowie die Pensen der Schulleiter/innen variierten vor Inkrafttreten der *Verordnung zur geleiteten Schule* (SAR 401.115) am 1. Januar 2006 in den aargauischen Gemeinden teilweise erheblich. Gemeinden, welche Schulleitungen auf Projektbasis einrichteten, finanzierten die Schulleitungen bis zur definitiven Einführung der *„Geleiteten Schule“* weitgehend selbst. Der Kanton beteiligte sich lediglich mit demjenigen Betrag, der bisher für die Rektorate (via Entlastungslektionen) zur Verfügung gestanden hatte. Für die Mehrheit dieser Schulleiter/innen bedeutete die kantonale Regelung eine finanzielle Besserstellung. In einigen, finanzstarken Gemeinden bewirkt die Kantonalisierung aber langfristig eine Schlechterstellung der Schulleitenden, auch wenn Besitzstandswahrung gewährt und den Gemeinden in einer Übergangsfrist erlaubt wurde, die über die kantonalen Bestimmungen hinausgehenden Lohnbeträge an bereits tätige Schulleitende zu entrichten. Ab 1.1.2011 wurde die Berechnungsgrundlage für die Schulleitungspensen erneut angepasst (vgl. SAR 401.115).

¹⁹ SD = Standardabweichung als Mass für die Streuung innerhalb der Aussagen; bei der Entlöhnung beträgt die SD = 1.39.

Werte in Bezug auf Burnout und Erschöpfungszustände

Trachsler et al. (2008a/b) erfragten und analysierten das *Belastungserleben der Schulleitenden* entlang dreier Merkmale des *Burnout-Syndroms* (vgl. Maslach-Burnout-Inventory, Pines & Maslach, 1984) und kamen zu folgenden Ergebnissen:

- a) In der Dimension „*emotionale Erschöpfung*“, die mit einem Gefühl der inneren Leere und eingeschränkter emotionaler Energie einhergeht, wiesen 23% der befragten Schulleitenden einen kritischen Wert auf, davon 18% bei den Gesamtschulleitenden und 30% bei den Stufenleitenden.
- b) In der Dimension „*beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft*“, einhergehend mit aversiven Tendenzen gegenüber Menschen wiesen 9% der befragten Schulleitenden kritische Werte auf, davon 6% bei den Gesamtschulleitenden und 18% bei den Stufenleitenden.
- c) In der Dimension „*reaktives Abschirmen*“ im Sinne von Gleichgültigkeit und Rückzugstendenzen bei belastenden Situationen wiesen 15% Schulleitende kritische Werte auf, davon 12% bei den Gesamtschulleitenden und 19% bei den Stufenleitenden (vgl. Trachsler et. al., 2008a; S. 84–85; Arbeitsmaterialien Trachsler et al., 2008b, S. 31).

Stufenleitende wiesen durchwegs höhere Burnout-Werte auf als *Gesamtschulleitende* oder *übergeordnete Gesamtschulleitende mit Stufenleitenden* (*Geschäftsleitende*). Trachsler et al. (2008a) stellen fest, dass Stufenleitende eine Vielzahl an Spannungsfeldern im Schulleitungsalltag ausbalancieren müssen. Die *routinemässige Erledigung* des Tagesgeschäftes bei *gleichzeitig hohen Anforderungen* an *Innovation* und *Flexibilität* in den *Schulentwicklungsprojekten* ist eines. Auch die Spannung zwischen der Anforderung, den Erwartungen und *Bedürfnissen der einzelnen Lehrperson* gerecht zu werden und dem Auftrag, das *Gesamte der Schule im Blick* zu behalten, wird von den Stufenleitenden als belastend erlebt (S. 92–93, S. 79). Des Weiteren schätzten sich Stufenleitende signifikant als weniger „*distanzierungsfähig*“ (a.a.O., S. 76) ein. Bei Roos (2006) erfuhren Stufenleitende mehr Akzeptanz und Rückhalt im Kollegium als Geschäftsleitende. Er führt dies auf die Tatsache zurück, dass die Stufenleitenden *mehrheitlich aus dem Kollegium* rekrutiert wurden und *näher bei den Lehrpersonen* sind.

Weitere Evaluationsergebnisse

Bezüglich ihrer individuellen *beruflichen Perspektive* legten sich die Schulleiter/innen in der Befragung 2008 ungern fest (Trachsler, 2008a). Einige zogen eine Neuorientierung in Betracht; Andere erwogen eine *Rückkehr in die Unterrichtstätigkeit*. Ausschlaggebend für einen beruflichen Wechsel wäre die *hohe zeitliche Belastung* in der Schulleitungstätigkeit. Die Doppelfunktion *Unterricht-Führungsaufgabe* gefährdet die Professionalisierung der Schulleiter/innen (S. 90). Und Schulleitende müssen für die *Akzeptanz ihres neuen Berufes kämpfen*.

Roos (2006) stellt fest, dass Schulleitende, welche „*ihre eigenen Machtansprüche in den Hintergrund stellen konnten*“ (S. 124), sich als besonders wirksam erwiesen. Und wenn im Übergang zur *Geleiteten Schule* die *Schulpflege die Personalführung bei sich behält* und Schulleitungen erst aktiv werden, wenn harte Fakten gegen eine Lehrperson vorliegen, wird dies als Vorteil erachtet.

Die Evaluation von Roos (2005) weist explizit auf die *unterschiedlichen kommunalen Kontextfaktoren* und *Rahmenbedingungen* für die operative Führung hin. **Die** Schulleitungstätigkeit gibt es in der Aargauer Volksschule nicht. Zu den diesbezüglichen Differenzen ist zu bedenken, dass den kantonalen Vorgaben unter dem Aspekt der *Chancengerechtigkeit* eine bedeutende strukturierende Funktion zukommt.

Aussagen zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- Die Implementation *hierarchischer Führungsstrukturen* in der Deutschschweizer Volksschule stösst auf Widerstand seitens der Lehrpersonen. Die *schulkulturelle Grundlage der Kollegialität* erschwert der Schulleitung die Durchsetzung von *Führungsentscheidungen*; insbesondere die *Personalführung* und das *Qualitätsmanagement* sind für die Schulleitenden eine Herausforderung.
- In der Führungstätigkeit der aargauischen Schulleitenden bleibt neben dem Bereich *Administration/Organisation* kaum Zeit für *Personalführung* und *Qualitätsmanagement*. Entlastend erleben die Schulleitenden, wenn die *Personalführung* vorderhand bei der Schulpflege bleibt. Schulleitende müssen ihre neue Funktion *rechtfertigen*. Belastend erleben Schulleitende, wenn Lehrpersonen die Verantwortung für Schule und Unterricht an sie überantworten und eine Mitverantwortung ablehnen.
- Stufenleitende stehen in einem *Spannungsfeld*: Sie sind nahe bei den Lehrpersonen und damit stärker mit den Bedürfnissen der Lehrpersonen konfrontiert; gleichzeitig sind sie gefordert, die *gesamtschulische Innovation* voranzutreiben.
- Schulleitende verfügen oftmals über schulspezifische Kenntnisse und sind gegenüber ihrer vorgesetzten Instanz der Schulpflege oftmals in einer *beratenden Rolle*. Dies kann zu einer Umkehrung der formalen Führungsverhältnisse führen.
- Die lokalen Rahmen- und Kontextbedingungen führen zu unterschiedlichen Bedingungen für die Arbeit der Schulleitenden in der Aargauer Volksschule.

3 Vom ‚alten Paradigma‘ der ‚egalitär-demokratischen‘ Volksschule zur ‚Geleiteten Schule‘ der Aargauer Volksschule

Die Führungstätigkeit von Schulleitungspersonen vollzieht sich innerhalb der *institutionellen Strukturen* der kantonalen Volksschule. Diese haben sich im Verlaufe der letzten zweihundert Jahre in einem Prozess, der auch als Kampf um die *Durchsetzung von Einfluss, Interessen und Weltdeutungen* der beteiligten Akteure gesehen werden muss (vgl. Weber 1964/1922), ausgebildet. Auf diesem *normativ-kulturellen Fundament* steht und entwickelt sich die Aargauer Volksschule weiter.

Mit der Umsetzung der ‚Geleiteten Schule‘ wird in der Aargauer Volksschule ein ‚Paradigmenwechsel‘²⁰ vollzogen, der einmal von *strukturellen Veränderungen* begleitet als auch mit einem Wandel in den *Werthaltungen, Einstellungen* und des *beruflichen Selbstverständnisses* der involvierten Akteure verbunden ist.

Das schulkulturelle Selbstverständnis im ‚alten Paradigma‘, das vor der Umsetzung der ‚Geleiteten Schule‘ dominant war, wird hier als ‚egalitär-demokratische Schule‘²¹ und die ‚Geleitete Schule‘ als das ‚neue Paradigma‘ bezeichnet.

3.1 Das ‚alte Paradigma‘ – die ‚egalitär-demokratische Schule‘

Der erste Teil des Begriffes ‚egalitär-demokratische Schule‘ – *egalitär* – drückt die Auffassung von *formaler Gleichstellung aller Lehrpersonen* innerhalb der Einzelschule aus; auf diesen Aspekt wird später im Zusammenhang mit dem „Autonomie-Paritäts-Muster“ (Lortie, 1972, S. 47) vertieft eingegangen. Der zweite Teil des Begriffes – *demokratisch* – bezieht sich auf die *politische Kultur* der *direkten Demokratie*, welche das Selbstverständnis von Lehrpersonen als Staatsbürger/innen auch im beruflichen Bereich prägt. Das politische Milizsystem mit einem (bislang) hohen Engagement und staatsbürgerlichen Mitwirkungsoptionen bspw. das *Initiativ- und Referendumsrecht* ermöglichen prinzipiell eine *Teilhabe* der/des Einzelnen am politischen Leben sowie Einflussnahme auf politische Entscheidungsprozesse. Diese politische Kultur kam im ‚alten Paradigma‘ in der Volksschule durch ein *demokratisches Mitbestimmungsrecht* der Lehrpersonen in vielen Bereichen von Schule und Unterricht zum Ausdruck. Das *idealtypische Vorgehen* in Entscheidungsfindungsprozessen gestaltete sich derart, dass die einzelne Lehrperson je individuell in den informellen und formalen Meinungsaustausch eingebunden war und dieser im Kollegium mehr oder weniger offen diskursiv geführt wurde. In der *Lehrerkonferenz* wurde dann in demokratischer Abstimmung ein kollegialer Entscheid legitim herbeigeführt. Neben *rationalen Argumenten* spielten in die informellen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse auch Loyalitäten, Freund- und Feindschaften sowie individuelle Partikularinteressen hinein. Die Umsetzung eines kollegial

²⁰ Der Begriff *Paradigma* ist wissenschaftlich nicht abschliessend definiert. In der Alltagssprache wird damit ein *Muster*, ein *Vorbild* oder auch ein *Prototyp* bezeichnet. In der Wissenschaft wird der Begriff *Paradigma* in Bedeutungsgruppen wie „Weltanschauung“, „Weltansicht“ oder „begriffliche Modelle“, „Theorien“, „Standpunkte“, „Regeln“ sowie „Verallgemeinerungen“ beschrieben (vgl. Mastermann, 1974 zit. nach Gabriel, 2004, S. 9). Wichtigstes Merkmal von Paradigmen ist ihre jeweilige *Leitfunktion* und auch wenn die Wertgehalte von Paradigmen im Bewusstsein der Beteiligten nicht immer präsent sind, wirken Paradigmen auch implizit und handlungssteuernd.

²¹ Der oft verwendete Begriff *basis-demokratische Volksschule* wird hier bewusst *nicht* verwendet. Der Begriff ist mit politischen Konnotationen versehen, die zur Erörterung des behandelten Gegenstandes wenig hilfreich sind.

getroffenen Entscheides lag bei der einzelnen Lehrperson und wurde, falls überhaupt, *informell* durch die Kolleg/innen – in einer Art sozialen Kontrolle – beobachtet. Die weisungsbefugte Instanz – die Schulpflege – war als Laiengremium wenig in der Lage, direkt in die Handlungsweisen von Lehrpersonen einzugreifen; die *pädagogisch relevante Aufsichtsinstanz* – die Inspektoratsperson – befand sich ausserhalb der lokalen Schule. So wurden in der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘ Innovationen in die Schulentwicklung auf Ebene der lokalen Einzelschule zwar nicht verunmöglicht, aber doch erheblich erschwert.²²

3.1.1 Historische Grundlagen der Aargauer Volksschule des Kantons Aargau

Die kantonalen Volksschulsysteme der Schweiz sind *historisch gewachsene* Gebilde, die sich strukturell wie inhaltlich teilweise nicht unerheblich unterscheiden. Trotz *HarmoS (Harmonisierung der Schulstrukturen)*²³ sind die Kantone darauf bedacht, ihre Selbstbestimmung in der Ausgestaltung ihrer Volksschulsysteme zu bewahren, weshalb Kenntnisse zu kantonalen Bedingungen für die wissenschaftliche Bearbeitung spezifischer Fragestellungen unabdingbar sind. Vorauszuschicken ist, dass das ‚*alte Paradigma*‘ der Aargauer Volksschule gute 200 Jahre lang funktionierte und historisch betrachtet eine Erfolgsgeschichte darstellt.²⁴

Der Kanton Aargau ist ein von Napoleons Gnaden geschaffenes politisches Gebilde, in welchem er 1802/03 die *helvetischen Cantonen Aargau und Baden* und das *vormalige österreichische Fricktal* zusammengefügte. Die liberal-bürgerliche Gruppe der *Aarauer Patrioten*, zu denen namhafte Personen wie *Heinrich Zschokke* und *Albert Stapfer* gehörten, beeinflussten die Kantonsgründung 1803 massgeblich, konnten sich aber mit ihrer Idee einer *Säkularisierung des Elementarschulwesens* in der neuen Kantonsverfassung (Kanton Aargau, 1803b) nicht durchsetzen. Obwohl die Schweizer Kantone erst 1874 in der Bundesverfassung zur Einführung der allgemeinen Schulpflicht verpflichtet wurden, hatte der Kanton Aargau bereits bei der Kantonsgründung 1803 die *Schulpflicht in der Kantonsverfassung* festgeschrieben und das *kantonale Elementarschulwesen* begründet (SAR 401.100). In der „*Schulordnung für Primar-Schulen*“ vom 16. Mai 1805 ist unter §8 die Verpflichtung des Hausvaters, „*seine Kinder nach ihrem zurückgelegten sechsten Jahre fleissig zur Schule zu schicken*“ (Kanton Aargau, 1809, S. 196) festgeschrieben. 1803 hatte der Grosse Rat das Gesetz über die *Organisation der obersten Erziehungsbehörde* (Kanton Aargau, 1803a) erlassen und den *kantonalen Schulrat* als vorbereitende und Antrag stellende Kommission des *Kleinen Rates* eingesetzt. Die Hälfte der Mitglieder des kantonalen Schulrates bestand aus Geistlichen beider christlicher Konfessionen, die andere Hälfte aus Mitgliedern des Grossen Rates. Das „*Dekret über die Organisation des Schulraths*“ vom 11. Mai 1807 legte dessen Kompetenzen fest: *Wahl und Führung der Bezirksschulinspektoren, Wahl und / oder Erteilung der Wahlfähigkeit der Schullehrer und die kantonale Oberaufsicht über alle Schulen*. Der politische Wille der Mehrheit liess die Schule Anfang des 19. Jahrhunderts unter Aufsicht und Schutz der katholischen und reformierten Kirchen und hielt deren erheblichen Einfluss

²² An dieser Stelle sei angeführt, dass in den Beschreibungen des ‚*alten Paradigmas*‘ die *zehnjährige Erfahrung* der Autorin als *Realschullehrerin* in der Aargauer Volksschule einfließt.

²³ Das HarmoS-Konkordat hat sich zum Ziel gesetzt, die obligatorische Schulbildung in der Schweiz weiter zu harmonisieren. Die Qualität und Durchlässigkeit des Systems sollen gesichert und die Mobilitätshindernisse abgebaut werden (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren., 2007a, b). Das HarmoS-Konkordat soll das *Schulkonkordat* von 1970 ablösen.

²⁴ 2010 feierte die aargauische Volksschule ihr 175jähriges Bestehen. Ausführliche Informationen finden sich unter <http://www.ag.ch/staatsarchiv/de/pub/schulgeschichten.php>.

auf die Gemeindeschulen aufrecht. Der *Gemeindepfarrer* hatte eine generelle Aufsichtsfunktion über die Gemeindeschule und ihm wurden verschiedene Kompetenzen übertragen wie die *Kontrolle über den Schulbesuch aller Gemeindekinder*, *regelmässige Kontrolle* und *Aufsicht* sowie *Beratung der Lehrpersonen* insbesondere in *moralisch-religiöser und sittlicher Hinsicht*, *Mitspracherecht bei der Besetzung von Lehrerstellen* und die *Abnahme des jährlichen Examens* (vgl. Brändli, 1999). Unter Beisein des Inspektors und der Gemeindebehörden wurden die Schüler/innen, welche die Schule Ende der Schulzeit verliessen, auf ihr Wissen und ihre Kenntnisse hin geprüft. *Gemeinderat*, *Inspektor* und *Pfarrer* besaßen *Promotionskompetenz*. Der Gemeinderat konnte für die Umsetzung der vom Kanton aufgetragenen Aufgaben eine *Schulpflege* einsetzen. Im Schulgesetz von 1805 (Kanton Aargau, 1809) wurden auch *Bezirksinspektoren* als Vertreter der weltlichen Instanz eingesetzt; der Bezirksinspektor war in dieser Funktion der lokalen Aufsicht des Pfarrers *übergeordnet*. Dies bedeutete eine erste Beschneidung des Einflusses des Klerus. Der Inspektor hatte die Aufgabe, die unteren Instanzen, Lehrer, Eltern und Schüler/innen vor der Willkür der Pfarrer und Gemeindevertreter zu schützen und einen *reibungslosen Vollzug* der kantonalen Bestimmungen zu garantieren. Die personelle Besetzung der Bezirksinspektoren trug anfänglich dem *Säkularisierungsgedanken wenig Rechnung*, waren 1805 doch neun von elf Inspektoren Pfarrer: Die Aufsicht der christlichen Kirchen über die Volksschule dauerte an, denn erst im Schulgesetz von 1865 (Kanton Aargau, 1865a; 1867) wurden die Kompetenzen und Pflichten der Gemeindepfarrer auf die Aufsicht des Religionsunterrichts reduziert. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte sich mehr und mehr die Vorstellung eines *Lehrerstandes*, der eigenständig und kompetent seines Amtes waltet und dem die Verantwortung über das Schulhaus zugetraut wurde, in der öffentlichen Wahrnehmung ausgebildet. Die wichtigen Schritte der Säkularisierung in der Aargauer Volksschule bestanden in der *Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht* mit *einem verschärften Absenzenwesen* (Kanton Aargau, 1865b) sowie in der *Unentgeltlichkeit* des Besuches der Volksschule. Die Gründung des *aargauischen Lehrerseminars* 1821, der Ausbau der *Lehrerweiterbildung* sowie 1865 die Gründung der *kantonalen Lehrerorganisation (Kantonalkonferenz)* und 1892 die Gründung der *Standesorganisation* (Aargauischer Lehrerverein) bedeuteten Meilensteine im *Professionalisierungsprozess* des Lehrerstandes (Brändli, 1999). Die Lehrerbesoldung als Politikum hatte bereits 1805 zur Diskussion gestanden und wurde 1829 mit der Kantonalisierung einheitlich festgelegt. Das Schulgesetz von 1865 (Kanton Aargau, 1865a) behielt seine Gültigkeit bis 1941 und wurde erst durch das heute noch geltende Schulgesetz von 1981 abgelöst, das in der Zwischenzeit einige Teilrevisionen erfahren hat.

Dieser historische Rückblick weist auf zwei bedeutsame Punkte hin, die bis heute in die Verfasstheit der Aargauer Volksschule hineinreichen:

- 1) Es besteht ein *politischer Wille* gesellschaftlich relevanter Akteure, auf die Volksschule gestaltend Einfluss zu nehmen. In den *demokratisch strukturierten politischen Prozessen* wird nach wie vor auf eine *paritätische Vertretung* der politischen Parteien und die *Ausbalancierung* der bedeutsamsten *kulturellen, religiösen* und *politischen Kräfte* geachtet. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen entstehen in einem *politischen Diskurs*, der unter Messen der politischen Kräfteverhältnisse auf einen *Konsens* ausgerichtet war und ist – trotz der politischen Polarisierungen der letzten Jahre.
- 2) Die lokale Einzelschule ist stark in die *kommunalen, politischen und kulturellen Strukturen* eingebunden und wird beeinflusst durch die *Machtverhältnisse* zwischen den *dominanten, lokalen Akteuren*; deren *Gestaltungseinfluss* auf die Schule nicht unerheblich ist.

3.1.2 Die Funktionen in der ‚egalitär-demokratischen‘ Volksschule des Kantons Aargau

Vorauszuschicken ist, dass die Aargauer Volksschule auch vor Einführung der ‚*Geleiteten Schule*‘ nicht führungslos war. Vielmehr bestand ein ‚wohltemperiertes‘ System der austarierten Kräfteverhältnisse. Mit den noch näher zu beschreibenden *schulischen Funktionen* – Inspektorat, Rektorat, Schulpflege, Lehrpersonen – war im ‚*alten Paradigma*‘ ein gewisses Mass an *Systemunsicherheit* verbunden, das durchaus *funktional* gewesen war, sicherte es doch insbesondere den Lehrpersonen einen erheblichen *Gestaltungs- und Handlungsfreiraum*, da die Anwendung der Aufsichtsbefugnisse von Schulpflege und Inspektorat vor Ort faktisch oft im Vagen blieben. Aus Sicht eines Teils der Akteure überwogen die Vorteile des ‚*alten Paradigmas*‘ seine Nachteile bei Weitem. So verfügten im ‚*alten Paradigma*‘ Lehrpersonen, die gut in die kommunalen Strukturen eingebunden waren, über nicht geringe *informelle Macht*. Zu den *informellen Machtpositionen* von Akteuren innerhalb der Einzelschule Strittmatter (1995):

Nur ist es oft eine „heimliche“: die informelle „Hackordnung“ der Älteren über die Novizen, der Lauten über die Leisen, der Schnelldenker über die Bedächtigen, der Reformen über die Bewahrer (oder umgekehrt), der Männer über die Frauen oder der Einheimischen über die Auswärtigen. (S. 14)

Informell dominante Akteure und / oder Akteurgruppierungen setzten ihre *Vorstellungen von Schule* und ihre *Interessen* im ‚*alten Paradigma*‘ nach Massgabe der Kräfteverhältnisse und des Einflusspotentials durch; dabei befanden sie sich in der komfortablen Situation, bei misslichen Entwicklungen kaum Verantwortung übernehmen zu müssen.

Der Gemeinderat und die Bedeutung der Einbindung der relevanten Akteure²⁵

Der Gemeinderat als *politische Exekutivbehörde* ist verantwortlich für die finanziellen Belange der lokalen Einzelschule im Rahmen der Aufgabenverteilung *zwischen Kanton und Gemeinden* (SAR 691.100; SAR 693.100).²⁶ Ein Gemeinderatsmitglied ist für die Schule vor Ort zuständig und vertritt ihre Anliegen in der Exekutivbehörde. Die Gemeinden tragen in der Regel die Aufwendungen für die Infrastruktur und den Unterhalt der Schule sowie das Schulmaterial u.a., die Besoldungen von Hauswart, Sekretariat sowie erweiterte Angebote wie Mittagstisch und Tagesstrukturen.²⁷ Die lokale Schule belastet das Gemeindebudget – insbesondere kleinerer Kommunen – erheblich; das *Schulbudget* ist jährlich dem Gemeinderat vorzulegen und zu begründen. Je nach politischer Struktur bewilligt der Souverän – das Stimmvolk – oder der Einwohnerrat²⁸ das Gesamtbudget der Gemeinde. Will die Schule Innovationen mit Kostenfolgen umsetzen, sind diese argumentativ zu begründen. Damit die Anliegen und Bedürfnisse der Einzelschule in der Gemeinde wahrgenommen werden, tun die lokalen schulischen Akteure gut daran, bei Behörden und Stimmvolk für Akzeptanz schulischer Anliegen zu sorgen. Eine ‚angemessene‘ Einbindung der lokalen Schule in das politisch-kulturelle Gemeinde-

²⁵ Diese Angaben gelten sowohl für das ‚*alte Paradigma*‘ als auch für die ‚*Geleiteten Schule*‘; sie werden zum Verständnis der empirischen Daten (siehe Kpt. 9-11) hier erörtert.

²⁶ Die Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden wurde im Zusammenhang mit der ‚*Geleiteten Schule*‘ neu definiert. Auf diese Neuregelungen wird im Detail nicht weiter eingegangen (vgl. SAR 691.100).

²⁷ Die Aufteilung der Kosten zwischen Kanton und Gemeinde ist ein Politikum. Vereinfacht gesagt, bezahlt der Kanton den Grossteil der *Löhne der Lehrpersonen* sowie weitgehend deren *Aus- und Weiterbildung* (vgl. SAR 411.251).

²⁸ Legislative auf Gemeindeebene: In grösseren Gemeinden wird anstelle der Gemeindeversammlung ein Einwohnerrat eingesetzt. Seine Mitglieder werden alle vier Jahre durch das Stimmvolk gewählt.

leben ist daher nicht nur erwünscht, sondern geradezu existenziell. Dass die lokale Schule in einer Abhängigkeit von den politischen Kräfteverhältnissen steht und gegenüber der Öffentlichkeit bezüglich Mittelverwendung *rechenschaftspflichtig* ist, mag zwar manchmal Entwicklungen verzögern und Aufwand für Überzeugungsarbeit bedeuten; Fend (2008) sieht darin den Vorteil, dass die Lehrpersonen „*im Rahmen dieser Verfasstheit des Bildungswesens ihre öffentliche Verantwortung immer deutlich vor Augen*“ (S. 107) haben. Die Einbindung der Lehrpersonen in die kulturell-politischen Strukturen der Gemeinde entspricht dem Verständnis der *direkten Demokratie*, in welcher der/die Einzelne sich für das *Gesamte* engagiert und *mitverantwortlich* fühlt. So übernahmen einzelne Lehrpersonen im ‚alten Paradigma‘ oft viel Verantwortung für die Schule als Ganzes und trugen damit, wenn auch weitgehend entlang individueller Vorstellungen, zu deren Entwicklung und Qualität bei.

Schulpflege im ‚alten Paradigma‘

Die *Schulpflege* amtet(e) als Laienbehörde; sie besteht aus drei bis sieben in der Gemeinde wohnhaften Personen mit aktivem Wahlrecht.²⁹ Die Mitglieder werden durch das Stimmvolk gewählt, wobei die Parteien Personen zur Wahl vorschlagen, denen sie zutrauen, die *Wertvorstellungen*, *Interessen* und *Anliegen* von Eltern und Schüler/innen gegenüber der Lehrerschaft zu vertreten. *Fachliche Kenntnisse* und *persönliche Eignung* der Schulbehörde sind zwar nicht unbedeutend, stehen aber aufgrund parteipolitischer Interessen nicht immer an erster Stelle. Im ‚alten Paradigma‘ übten die Schulpflegemitglieder *operative (Führungs-)Aufgaben* aus und waren formal für die *Personalführung* zuständig. Das Schulpflegeamt wurde traditionell ‚nahe am Geschehen der Schule‘ ausgeübt, je nach persönlichen Zeitressourcen waren die Schulpflegemitglieder mehr oder weniger aktiv ins Schulgeschehen involviert. Obwohl die Schulpflegemitglieder formal keine *fachlich-pädagogische Beurteilung* der Lehrpersonen vorzunehmen hatten, hinterliessen Unterrichtsbesuche einen Eindruck von der Arbeit der einzelnen Lehrperson. Individuelle Wertvorstellungen zu ‚guter‘ Schule und ‚gutem‘ Unterricht, die selten intersubjektive Reflexion erfuhren, beeinflussten diese ‚Beurteilung‘. Zwar zogen Unterrichtsbesuche kaum je Konsequenzen nach sich, dennoch stellte die Schulpflege unter Einbezug der nebenamtlichen Inspektoratsperson die *Arbeitszeugnisse* der Lehrpersonen aus. Ihre *Personalführungskompetenzen* nahm die Schulpflege meist erst bei *offensichtlichen* und *massiven Regelübertretungen* seitens einer Lehrperson wahr.

Inspektorat im ‚alten Paradigma‘

Die *didaktisch-pädagogische Beratung* und *fachliche Beurteilung* der Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen wurden im ‚alten Paradigma‘ durch *nebenamtlich tätige Inspektoratsperson* vorgenommen. Sie überprüften von Zeit zu Zeit durch Unterrichtsbesuche mit anschliessender mündlicher Rückmeldung die pädagogische Arbeit der einzelnen Lehr/innen. Die im ‚alten Paradigma‘ amtierenden Inspektor/innen waren mehrheitlich Lehrpersonen, die zeitgleich im Schuldienst des Kantons Aargau standen und im Auftrag des *Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS)* (früher: *Erziehungsdepartement*) die *fachliche Aufsicht* über eine Anzahl Schulen und Lehrpersonen ausübte. Entsprechend den Prämissen der *klassischen Professionen* (Parsons, 1953; Terhart, 1998) nahm der Lehrerstand die *Kontrolle ihrer Professionsangehörigen* selbst vor. In den

²⁹ Für das Amt als Schulpflegemitglied kommen ausschliesslich Personen in Frage, die das aktive Stimmrecht besitzen und in der Gemeinde wohnhaft sind.

ersten fünf Dienstjahren wurde den Junglehrpersonen jährlich zuhänden der Schulpflege ein *Inspektorsbericht* ausgestellt. Unterrichtsbesuche und Inspektionsberichte nahmen im Verlaufe der Lehrtätigkeit ab, bis sie gänzlich ausbleiben konnten.

Das Rektorat³⁰

In den Schulen der Aargauer Volksschule wurde in der Regel alle vier Jahre aus den Reihen der amtierenden Lehrpersonen eine *Rektoratsperson* gewählt. Sie war zuständig und verantwortlich für den *administrativ-organisatorischen Betrieb* der Schule. Salopp gesagt, war die Rektoratsarbeit mit ‚viel Müh und wenig Ehr‘ verbunden. Jeder Lehrer – und hier ist mit Absicht die männliche Form gewählt – sah sich früher oder später aufgefordert, die Rektoratsaufgabe zu übernehmen: vorab an kleinen Schulen hatte jeder mindestens einmal während seiner Lehrerlaufbahn das Rektoratsamt inne. Das Kollegium *schlug* die neue Rektoratsperson der Schulpflege *zur Wahl vor*. Diese wählte in der Regel die vorgeschlagene Person, wobei in letzter Instanz der Gemeinderat zustimmen musste. Der Fall, dass die Schulpflege die Wahl ablehnte und das Kollegium aufforderte, eine andere Person als Rektor/in vorzuschlagen, trat selten ein. Dem Wahlvorschlag des Kollegiums ging zuweilen ein Kräfteressen der involvierten Akteure voraus; es wurden Allianzen geschmiedet, Lobbying betrieben und durch Taktieren versucht, eine Person zu portieren – oder zu verhindern (siehe Kpt. 5.2)

Der entscheidende Unterschied des ‚alten Paradigmas‘ zur ‚Geleiteten Schule‘ bestand aber in der Tatsache, dass die Rektoratsperson gegenüber den Lehrpersonen *keine Vorgesetztenfunktion* inne hatte, über *keinerlei Weisungsbefugnisse* verfügte und *keine formale Autoritätsmacht* besass; die Stellung des Rektors/der Rektorin war explizit die eines *Primus* bzw. einer *Prima inter Pares*. Entsprechend blieb die Rektoratsperson im ‚egalitären‘ Selbstverständnis der Lehrpersonen ‚eine/r unter vielen und ihnen gleichgestellt‘. An den Schulpflegesitzungen erfüllte die Rektoratsperson zwei Hauptaufgaben:

- a) Sie vertrat die Forderungen, Anregungen, Bedürfnisse und kollegialen Entscheidungen des Lehrerkollegiums gegenüber der Schulpflege und
- b) sie übermittelte die formalen Entscheide der Schulpflege dem Lehrerkollegium.

Die Herausforderung bestand darin, *ohne formale Machtbasis* die Schulpflegebeschlüsse gegenüber einzelnen Lehrpersonen oder dem Kollegium durchzusetzen. Die Position der Rektoratsperson war aber nicht gar so ‚hoffnungslos‘, wie es allenfalls den Anschein macht, denn sie konnte durch geschicktes Argumentieren und Taktieren *informell* durchaus auf Entscheidungsprozesse Einfluss nehmen und Vieles nach ihrem Sinn ‚lenken‘. Die formal schwache Position als *Primus/Prima inter Pares* führte der Rektoratsperson aber immer wieder vor Augen, dass sie nur in *Abhängigkeit* von der Zustimmung und Unterstützung des Lehrerkollegiums Innovationen in Schule und Unterricht anregen konnte – Entscheidungs- und Weisungsbefugnisse hatte sie keine.

³⁰ Die Aussagen zum Rektorat, zu alten Inspektorat sowie zur Schulpflege in Kapitel 3.1.2 basieren massgeblich auf der 10-jährigen Erfahrung der Autorin und ihren Kenntnissen zum ‚alten Paradigma‘ der Aargauer Volksschule.

3.1.3 Schulkulturelle Grundlagen des ‚alten Paradigmas‘

Die ‚*egalitär-demokratische Schule*‘ basiert auf einem *beruflichen Selbstverständnis* der Lehrpersonen, das getragen wird von *spezifischen schulkulturellen Deutungen* der Lehrerarbeit und von *Merkmale der Lehrprofession*. Dabei gehört die *formale Gleichheit* der Lehrpersonen „zum harten Kulturgut des Schulselbstverständnisses“ (Oesch, 1997, S. 10) der Deutschschweizer Volksschule.

Das Autonomie-Paritäts-Muster

Mit dem Begriff *Autonomie-Paritäts-Muster* bezeichnete Lortie (1972) zwei für das *berufliche Selbstverständnis* von Lehrpersonen charakteristische Haltungen, die sich an den Begriff ‚*egalitär*‘ anbinden lassen. Das *Autonomie-Paritäts-Muster* besteht aus *informellen, impliziten Vorstellungen* der Lehrpersonen zu ihrer Lehrtätigkeit und geht von drei grundsätzlichen Annahmen aus:

- „Erstens: Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen.
- Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden.
- Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten der Kollegen intervenieren.“ (S. 42)

Die *formale Gleichstellung* der Lehrpersonen und die *hohe Handlungsautonomie* im Unterricht lassen *keine Einmischung* von aussen in die pädagogische Arbeit zu. Kollegiale Kritik ist nicht nur *unerwünscht*, sondern *gefährdet* den – wenn auch nur vordergründig bestehenden – *kollegialen Konsens* und damit die *Systemstabilität*. Insbesondere bei *Kritik* seitens der Schulbehörden, Eltern oder schulexterner Instanzen würde ein Zerwürfnis oder eine Spaltung des Kollegiums *bedrohlich*, sodass bei Kritik von aussen die Lehrpersonen zusammenhalten (müssen).

Das gezielte Nebeneinanderherarbeiten sowie die Nichteinmischung in die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen gehört zu den impliziten Normen der Berufskultur der Lehrerschaft, die nur sehr schwer zu durchbrechen sind, da die Befolgung dieser Normen dem einzelnen Lehrer im Gegenzug Schutz vor der Einmischung anderer gewährt. (Terhart, 1996, S. 463)

Beobachtbare Unterschiede in der Erfüllung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit einzelner Lehrpersonen – und seien sie dem Ruf des gesamten Lehrerkollegiums noch so abträglich – sind *tabuisiert*. Werden die verantwortlichen Instanzen aktiv und streben Veränderungen an, reagieren Lehrerkollegien tendenziell mit einer *reflexartigen Solidarisierung*. Fend (2008) dazu:

Die klassische Lösung im Verhältnis der Lehrpersonen untereinander besteht in zwei Normsystemen: dem der Kollegialität und dem der Autonomie. Um gegen Aussenangriffe geschützt zu sein, müssen die Lehrer zusammenhalten. [...] Die andere Norm bezieht sich darauf, keinem Kollegen „zuzuschauen“ oder gar „dreinzureden“. Dies würde die Professionalität in Frage stellen, die im Lehrerberuf so schwer objektiv beurteilbar ist. (S. 206)

Hier sind zwei Aspekte angesprochen, auf die weiter einzugehen ist: die *Norm der Autonomie* und die *schwer objektiv beurteilbare Lehrerarbeit*.

Professionalisierung des Lehrberufes und Handlungsautonomie

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts vollzogen sich in den modernen westlichen Staaten tiefgreifende gesellschaftliche *Modernisierungs-, Industrialisierungs- und Rationalisierungsprozesse*. Entlang dieser *Ausdifferenzierungsprozesse* bildeten sich gesellschaftliche *Subsysteme* aus und mit ihnen *spezifische Professionen*. Mit Anwachsen der Bedeutung des Bildungswesens für die wirtschaftliche und kulturelle Prosperität moderner Gesellschaften nahm auch die *Bedeutung des Lehrerstandes* zu. Für die Profession der Lehrer galt wie für andere auch, dass sich Professionalität in einem längeren Prozess unter bestimmten *historischen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen* entwickelte (siehe Kpt. 3.1.1). So wurde in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts die Professionalisierung des Lehrerberufes auf dem Hintergrund einer „*Verwissenschaftlichung der Lehrertätigkeit*“ (Terhart, 1996, S. 449) konzipiert und verstärkt an den *Erziehungs- und Lernwissenschaften* ausgerichtet. Die *Akademisierung* der Lehrerausbildung erfolgte dabei nicht zufällig; der damit verbundene Zuwachs an *Status* und die Durchsetzung von *Standesinteressen* waren von den relevanten Akteuren gewollt.³¹ Das Lehrerhandeln sollte auf der Grundlage von *Objektivierung, Rationalität und Effektivität* professionelles Handeln garantieren. Der Erfolg von Professionalisierungsbestrebungen ist dabei sowohl von effektiven *professionsinternen Strategien* abhängig, ihre gesellschaftliche Relevanz sichtbar zu machen und ihre Interessen durchzusetzen, als auch von der *Wahrnehmung und Bewertung* der Professionen durch einflussreiche aussenstehende Akteure (vgl. Merten & Olk, 1996, S. 576; Terhart 1996, S. 452).

Der Begriff *Professionalisierung* enthält zwei *Bedeutungskomponenten*:

- a) Die erste betrifft die *gesellschaftliche Bedeutung* einer Profession, womit *Privilegien* und *Statuszuwachs* verbunden sind.
- b) Die zweite Komponente bezieht sich auf die *Verbesserung der individuellen Fähigkeiten* und *berufliche Entwicklung* der einzelnen Professionsangehörigen als *berufsbiografisches Projekt* (Hoyle, 1991, S. 136-137).

Die Bestimmung der *Merkmale klassischer Professionen* erfolgt aufgrund Parsons *Professionskonzept* der *Betriebssoziologie* (Parsons, 1953). Professionen werden aus einer *gesellschaftstheoretischen Perspektive* betrachtet und mit spezifischer *Verpflichtung* gegenüber einer ökonomisch und bürokratisch geprägten Gesellschaft gesehen (vgl. Merten et al., 1996). Folgende Merkmale der *klassischen Professionen* lassen sich daraus ableiten:

- Der Profession liegen eine *lange dauernde, wissenschaftliche Ausbildung* und *berufliche Spezialisierung* zugrunde.
- Die Berufsausübung erfordert ein generelles und abstraktes Wissen, das je situativ auf die konkreten Fälle anzuwenden und daher *nicht standardisierbar* ist.
- Professionsangehörige sind Expert/innen für die Bearbeitung von *gesellschaftlich relevanten Problemlagen* und erbringen für den Klienten/die Klientin *wichtige Dienstleistungen*, weshalb Professionsangehörige ein *hohes gesellschaftliches Ansehen, Privilegien* und *Status* genießen.

³¹ In der Schweiz setzte die Akademisierung der Lehrberufe bzw. die Bildung von Pädagogischen Hochschulen relativ spät um 2000 ein. Im Aargau ist bezüglich der Akademisierung die Einrichtung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) Ende der 1970er/Anfang 1980er Jahren als Tertiärausbildung anzuführen.

- Innerhalb ihrer Berufsausübung verfügen Professionsangehörige über *Handlungsautonomie*.
- Professionsangehörige sind in *Berufsverbänden* zusammen geschlossen. Den Berufsverbänden von Professionen *obliegt die Kontrolle über Aus- und Weiterbildung* sowie die *Zulassungen zur Profession*.
- Die Durchsetzung und Einhaltung *professionsspezifischer Standards* wird durch die Profession selbst vorgenommen (vgl. Terhart, 1998, S. 578).

Des Weiteren führen Kurtz (2004) wie Rosenbusch et al. (2007) an, dass Professionstätigkeiten auf *zentrale gesellschaftliche Werte* wie Gesundheit, Gerechtigkeit, Erziehung ausgerichtet sind, womit *Gemeinwohlorientierung* und *Altruismus* assoziiert werden. Das *komplexe Handlungs- und Erklärungswissen* führt zu einem *exklusiven Handlungskompetenzmodell* (Kurtz, 2004), das Professionsangehörige in einem gesellschaftlich bedeutsamen Problembereich anwenden.

Einige der aufgeführten Professionsmerkmale treffen auf den Lehrerberuf zu wie die Bearbeitung *gesellschaftlich relevanter Problemlagen*, die *Akademisierung* oder die Existenz von *Berufsverbänden*. Der bedeutsamste Unterschied zwischen klassischen Professionen und der Lehrertätigkeit besteht in „*seiner fehlenden Autonomie*“ (Terhart, 1992, S. 108), welche Basis einer klassischen *Klienten-Professionellen-Beziehungen* ist. Die *eingeschränkte Handlungsautonomie* der Lehrerverberuf resultiert aus ihrer *strukturellen Einbindung* in ein Bildungssystem als eine der grössten *gesellschaftlichen Institutionen* moderner Staaten. Die Lehrperson arbeitet in Anstellung – in Deutschland auch beamtet – und erfüllt ihren Auftrag als *Lehrende/r* und *Erziehende/r* in der pädagogischen Situation des Unterrichts. In der Rolle als Angestellte/r ist die Lehrperson in die *administrativ-bürokratischen Bedingungen* und *institutionellen Regelungen* eingebunden und daher *nicht autonom* handelnd.³² Die eingeschränkte Autonomie des Lehrberufes führte zur wenig schmeichelhaften Bezeichnung als „*Semi-Profession*“, im Sinne von „*halb-professionalisiert*“ (a.a.O., S. 107). Als besonderes Merkmal dieser *Semi-Profession* wird unter anderem der *hohe Frauenanteil* in den Lehrberufen angeführt (sic!) sowie die kürzere Ausbildungszeit des seminaristischen Weges und das Fehlen eines Standesgerichtes (vgl. Legatt, 1973, S.157 zit. nach Terhart, 1992, S. 107).

Die Diskussion um den Lehrerberuf als Profession erachtet Terhart (1992) als vorläufig abgeschlossen: „*Unter Zugrundelegung des klassischen Professionenbegriffs ist der Lehrerberuf zwar professionalisierbar, in seiner vorfindlichen Form aber eben nicht professionalisiert*“ (S. 111). Es geht weniger um die Frage, inwiefern der Lehrerberuf die Merkmale der klassischen Professionen erfüllt als darum, wie das Handeln von Lehrpersonen *professioneller* wird. Terhart plädiert hier für das umgekehrte Verfahren, in dem die strukturellen Besonderheiten des Lehrerhandelns eingesetzt werden, um „*auf dieser Basis die Bedingungen für eine gelingende Professionalität zu formulieren*“ (a.a.O., S. 111).

³² Im Zusammenhang mit der Professionsdiskussion ist anzufügen, dass auch von *Deprofessionalisierung* die Rede war, da sich im Verlaufe der 70er feststellen liess, dass sich nicht wie angenommen die meisten Berufe zu Professionen hin entwickelten, sondern beispielsweise Ärztinnen und Juristen als Vertreter/innen klassischer Professionen ihre Professionstätigkeit vermehrt in Anstellung ausübten und damit in institutionelle Regelwerke eingebunden waren. Die genannten Berufe werden als Profession bezeichnet, wenn sie selbständig sind. Andererseits sind heute Fachexpert/innen in verschiedenen Berufsbereichen tätig, die unter den Bedingungen klassischer Merkmale ihre Berufstätigkeit ausüben.

Schwierigkeit der objektiv messbaren Leistungen von Lehrpersonen

Die vorhandene *pädagogische Freiheit* und *unterrichtliche Handlungsautonomie* der Lehrpersonen birgt Schwierigkeiten. Zurückkommend auf die Aussage von Fend, dass die Wirkungen von Lehrerhandeln *schwer objektiv messbar* sind, unterliegt das Lehrerhandeln *Wirkungsunsicherheiten* und *Kontingenzen*³³. Die Lehrerarbeit wird zu einem Grossteil im Klassenzimmer *frei von unmittelbarer fachlicher Kontrolle*³⁴ geleistet. In der direkten pädagogischen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit erfahren Lehrpersonen ihre *Handlungsautonomie* und sind vor Ausseneinblicken weitgehend geschützt. Die Überprüfung der Wirkungskontrolle pädagogischen Handelns unterliegt daher operativen Unsicherheiten, zumal die *fachlichen* wie *überfachlichen Zielsetzungen* von Schule und Unterricht auf Langfristigkeit angelegt, *unspezifisch formuliert* und teilweise auch widersprüchlich sind. Pädagogisches Handeln und seine Wirkungen unterliegen stets einer Unbestimmtheit und die *mittel- bis langfristigen Erfolge pädagogischer Interventionen* sind zwar nicht gänzlich offen, aber weit davon entfernt rational herstellbar zu sein und insbesondere anspruchsvolle Bildungsziele sind kurzfristig kaum zu überprüfen (vgl. Rolff, 1993, S. 129). Zudem ist der Erfolg von der Persönlichkeit sowohl der Lehrperson wie der Schüler/innen bedingt, denn wenn Unterricht gelingen soll, müssen sich beide Seiten engagiert einbringen (Oelkers, 2010b). Diese pädagogische Handlungsrealität bezeichnen Luhmann & Schorr (1982) als *Technologiedefizit* der Lehrerverprofession. Gleichzeitig sind Lehrpersonen im pädagogischen Prozess *persönlich stark involviert*, denn Unterrichten ist gekennzeichnet von *Situationsabhängigkeit*, *Spontaneität* und *Intensität* und von zahlreichen *nicht planbaren Irritationen*, denen Lehrpersonen im Unterricht permanent situativ begegnen müssen. Um mit der *Unbestimmtheit der Handlungserfolge* umzugehen, verfügen die Lehrpersonen bei der Bewertung ihrer pädagogischen Interventionsergebnisse über „eine *kognitive Elastizität des Kausalschemas*, das es erlaubt, *Erfolge sich selbst und Misserfolge den Eigenarten des Schülers zuzurechnen*“ (Luhmann & Lenzen, 2002, S. 158). Den verschiedenen Attributionsoptionen kommt angesichts der Erfahrung, dass Lernprozesse nicht kausal-rational steuerbar sind und unsichere Handlungsergebnisse der Lehrerarbeit immanent sind, eine *funktionale Entlastung* zu. Dewe, Ferchhoff & Radtke, (1992) sprechen in diesem Zusammenhang von einer *Berufskultur* und einem *Habitus*, die als personenunabhängiges *Handlungsdispositiv* bewusst oder unbewusst die *Wirklichkeit von Lehrpersonen konstruieren* und die *Praxis organisieren* (S. 87). Typische *Deutungs- und Legitimationsmuster* stellen nachträglich kommunikativ die Übereinstimmung mit den Konventionen der *Berufskultur* des Lehrerkollektivs dar. Die Inhalte der Konventionen bilden sich über kollektive Erfahrungen heraus. Wird pädagogisches Handeln als *Deutung uneindeutiger Situationen* aufgefasst und diese Mehrdeutigkeit unterschiedlicher Kausalität ist, erhöht sich die Handlungssicherheit der/des Einzelnen durch die *konventionell hergestellte*, nicht weiter zu hinterfragenden *kollektiven Deutungs- und Handlungsmuster* (a.a.O., S. 87–88).

³³ Von lat.: contingere = zusammen (sich) berühren; bezeichnet einerseits das gemeinsame, zeitlich unvorhergesehene, zusammenfallende Auftreten zweier Ereignisse, andererseits aber auch einen Status der Ungewissheit und Offenheit möglicher künftiger Entwicklungen (Duden 5, Fremdwörterbuch, 6. überarbeitete und erweiterte Auflage).

³⁴ Es sei hier auf die Tatsache hingewiesen, dass dies eingeschränkt gilt, denn die Schüler/innen sind durchaus in der Lage Kontrolle auszuüben und das Lehrerhandeln zu bewerten.

Die spezifische Situation der *Ergebnisoffenheit* pädagogischer Situationen kann auch zu einem *permanenten Gefühl der Unzulänglichkeit* führen und / oder dazu, dass Lehrpersonen jeglichen Einblick von Aussenstehenden in ihren Unterricht als bedrohlich empfinden. Der Lehrerberuf als „*individualisierte Profession*“ (Forneck & Schriever, 2001) ist auch mit einer *erheblichen Isolierung* der einzelnen Lehrperson in ihrer Berufsausübung verbunden. Wer sich als autonom handelnde/r Einzelkämpfer/in versteht, empfindet sich *weniger als Teil einer pädagogischen Gemeinschaft*, die gemeinsam und in *kooperativem Austausch* die angestrebten Organisationsziele verfolgt. In letzter Konsequenz ist die Lehrperson mit ihren eigenen Zweifeln und Sorgen weitgehend allein (gelassen). Dieser spezifischen Situation kann letztlich nur durch *kollegialen Austausch* und *Kommunikation* sinnvoll begegnet werden. Das hingegen ist für Lehrpersonen, die in der Regel im Unterricht den Schüler/innen *allein gegenüber stehen* und sich als ‚Einzelkämpfer/innen‘ verstehen, nicht immer einsichtig (Rolff, 1993). Oelkers (2003) führt dazu an: „*Man kann nicht ständig das „Einzelkämpfertum“ beklagen und gleichzeitig darin den entscheidenden Vorteil des Berufes sehen*“ (S. 142). Die der *Lehrerautonomie* innewohnende *Ambivalenz* ist damit pointiert wiedergegeben.

Pädagogische Autonomie versus bürokratische Bildungsverwaltung

In *Vergesellschaftungsprozessen* bildeten sich im Verlaufe des 19. Jahrhundert *staatliche Institutionen* und *bürokratische Strukturen* aus (vgl. *Bürokratiemodell*, Weber 1964/1922). Der *bureaukratische Verwaltungstab* als einzige *legitime Herrschaft* moderner Gesellschaften, beruht auf *Rationalität*. Grundkategorien der rationalen Herrschaft sind...

- „1. ein kontinuierlicher regelgebundener Betrieb von Amtsgeschäften, innerhalb;
2. einer *Kompetenz* (Zuständigkeit), welche bedeutet:
 - a) einen kraft Leistungsverteilung sachlich abgegrenzten Bereich von Leistungspflichten, –
 - b) mit Zuordnung der *etwa* dafür erforderlichen Befehlsgewalten und
 - c) mit fester Abgrenzung der eventuell zulässigen Zwangsmittel und der Voraussetzungen ihrer Anwendung.

Ein derart geordneter Betrieb soll „*Behörde*“ heissen.“ (S. 161)

Formale, bürokratische Organisationen verfügen über eine *ausgeprägte Amtshierarchie* und eine *festgesetzte Ordnung an Kontroll- und Aufsichtsstrukturen*. Entscheidungen oberer Hierarchieebenen können von den unteren in einem *reglementierten Beschwerdeverfahren* angefochten werden. Die Kommunikation ist *formalisiert*; es besteht ein *verbindlicher Dienstweg*. *Schriftlichkeit* und *Aktenmässigkeit* ist Grundlage der bürokratischen Organisation, da Entscheidungen, Vereinbarungen und Absprachen unabhängig von individuellen Bezügen schriftlich gesichert, nachvollziehbar und überprüfbar sein müssen. Die *leitenden Werte* der bürokratischen Organisation sind *Rationalität*, *Objektivität*, *Gleichbehandlung* sowie *Vermeidung von Willkür*. Daher sind sie berechenbar, verlässlich und handeln *unbesehen der Person*; denn vor dem Gesetz der Bürokratie sind alle gleich. Um diese Verlässlichkeit des bürokratischen Regelwerkes zu sichern, müssen ihre Mitglieder über *Fachwissen* verfügen, so sind Beamte hauptberuflich angestellt und für ihre Aufgabe geschult. Im Fachwissen sieht Weber denn auch die Überlegenheit der bürokratischen Organisation: „*Die bureaukratische Verwaltung bedeutet: Herrschaft kraft Wissen: dies ist ihr spezifisch rationaler Grundcharakter*“ (a.a.O., S. 165). Die Beamtentätigkeit unterliegt der *Amtsdisziplin* und einer *Handlungskontrolle*.

Auch *moderne Bildungsverwaltungen* funktionieren entsprechend der skizzierten *Merkmale* einer bürokratischen Organisation und legitimieren damit ihre *formale Herrschaft* im Sinne Webers. Lehrerhandeln ist *strukturell* in diese *bürokratische Herrschaftsstruktur* eingebunden, und so ist aufgrund der bisherigen Ausführungen zu erkennen, dass sich bei den *Autonomieansprüchen* der Lehrpersonen und der *bürokratischen Verwaltung* um zwei *grundlegend unterschiedliche Denkfiguren* handelt, die in Konflikt zueinander stehen. *Bürokratische Verwaltungsregeln* auf der einen und *pädagogisch-erzieherische Haltungen* auf der anderen Seite werden von Lehrpersonen als *Antagonismus* erlebt. Unter dem Gesichtspunkt des *Autonomie-Paritäts-Musters* werden Vorgaben seitens der Bildungsverwaltung und / oder der Schulbehörde insbesondere, wenn sie die Unterrichts- und Erziehungstätigkeit der Lehrpersonen betreffen, als *unzulässige Einmischung* empfunden. Lehrpersonen sehen dann die *persönlichen* und *kreativen Wirkungsanteile* ihres erzieherischen Handelns durch *Überreglementierung* in Gefahr und befürchten eine *Vereinnahmung und / oder Bevormundung*. Auch wenn der Anspruch auf professionell begründete Handlungsautonomie im Unterricht teilweise berechtigt ist, wird gelegentlich übersehen, dass die *Schule als formale Organisation* der *Regelgeleitetheit, Transparenz, Berechenbarkeit* und *Zuverlässigkeit* und insbesondere der *Kooperation* bedarf, um sich als Organisation weiterzuentwickeln. Hier ist ein Hinweis auf Rolff (1993) angebracht, der zwischen „gefügeartiger“ und „teamartiger Kooperation“ in Einzelschulen unterscheidet (S. 131). Die *gefügeartige Kooperation* funktioniert in der *Schulorganisation weitgehend als bürokratische Verwaltung* und bedingt *Kooperation, Arbeitsteilung, Zeitorganisation* etc.; die *teamartige Kooperation* wird zwar durch die Schulorganisation vermittelt, aber die *Zusammenarbeit* und das *Miteinander* innerhalb des Kollegiums beinhalten einen *hohen individuellen Handlungs- und Gestaltungsspielraum* (vgl. a.a.O. S. 131–132). Da sich Lehrpersonen in Bezug auf die pädagogische Arbeit im Unterricht als „*Einzelarbeitende*“ (a.a.O., S. 130) verstehen, ist ein Organisationsbewusstsein wenig(er) ausgebildet. Dies erschwert die Initiierung von *teamartiger Kooperation* im Hinblick auf die Entwicklung und Steuerung kollegialer Zielsetzungen.

Fuchs (2004) gelangt in seiner Analyse – allerdings mit Blick auf die Deutsche Volksschule – zum Schluss, dass auf der *Makroebene, der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik* sowie auf der *Mesoebene, der lokalen Einzelschule* der *Bürokratietheorie* bzw. den *Merkmale der bürokratischen Verwaltung* nach wie vor erhebliche Bedeutung zukommt. Auf der *Mikroebene des Unterrichtens* hingegen sind *lose Koppelungen* (Weick, 1976) zwischen organisationalen Einzeleinheiten von Schule gegeben, sodass für Lehrpersonen im Klassenunterricht ein *relativ grosser, individueller Gestaltungsfreiraum* besteht. Diesen Sachverhalt sprachen Dewe et al. (1992) an und sie bezogen sich ebenfalls auf Weick, wenn sie sagen, dass die *Handlungs- und Entscheidungsautonomie der Lehrperson auf der Mikroebene des Unterrichtes weitaus grösser ist*, als diese mehrheitlich wahrhaben (wollen), da auf der Unterrichtsebene wenig konkrete Handlungsnotwendigkeiten reglementarisch vorgeschrieben sind (S. 86).

Aussagen zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- Das ‚*alte Paradigma*‘ der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘ bildet die historische Grundlage für die Führungstätigkeit von Schulleiter/innen in der ‚*Geleiteten Schule*‘ des Kantons Aargau. Das *schulkulturelle Selbstverständnis* der Lehrpersonen ist geprägt von *Parität* und *Egalität* aller Organisationsmitglieder und von beruflicher und pädagogischer Handlungsautonomie.
- Die lokale Einzelschule ist aus der historischen Entwicklung heraus stark in die gesellschaftlich-politisch-kulturellen Strukturen der jeweiligen Gemeinde eingebunden; lokale politische Kräfteverhältnisse bestimmen via Budget- und Finanzkompetenzen die Ausgestaltung der Infrastruktur u.w. vor Ort.
- Im ‚*alten Paradigma*‘ wurde die lokale Schule – obwohl formal und inhaltlich Führung durch Schulpflege und Inspektorat vorgesehen war – von informell mächtigen Lehrpersonen bestimmt und geprägt. Die Vernetzung in der Gemeinde und das Engagement einzelner Lehrperson verhalfen dazu, individuelle Gestaltungsabsichten durchzusetzen – auch zum Guten der Schule und der Schüler/innen. Bei Missständen und Fehlentwicklungen in der Einzelschule blieben Verantwortlichkeiten weitgehend unbestimmt.
- Die demokratische Entscheidungsfindung im Kollegium verbunden mit der formal schwachen Stellung der Rektorsperson als *Primus/Prima inter Pares* führte dazu, dass *kollegiale Entscheidungen* von Einzelnen de facto umgangen werden konnten. Innovationen in die Schul- und Unterrichtsentwicklung blieben im ‚*alten Paradigma*‘ weitgehend der Bereitschaft zur Umsetzung durch die einzelnen Lehrpersonen überlassen. Dies erschwerte bzw. verunmöglichte eine gezielte Steuerung von Schul- und Unterrichtsentwicklung.
- Lehrpersonen berufen sich auf die *pädagogische Freiheit* und auf professionelle Handlungsautonomie, um sich gegen Einmischung von aussen zu schützen. Verbunden mit der *Wirkungsunsicherheit* pädagogischen Handelns und der Isolation der Lehrperson im Unterricht führt dies zu einem *schulkulturellen Selbstverständnis* und zu *Haltungen*, die kollegiale Zusammenarbeit erschweren. In der Schule als System von locker miteinander verbundenen Organisationseinheiten (*loosely coupled system*) ist die Initiierung und Steuerung kollegialer Zusammenarbeit erschwert.

3.2 Das ‚neue Paradigma‘ – die ‚Geleitete Schule‘ der Aargauer Volksschule

Die *gesetzlich-normativen Rahmen- und Kontextbedingungen* der Aargauer Volksschule haben sich im ‚neuen Paradigma‘ der ‚Geleiteten Schule‘ für die schulischen Funktionen teilweise erheblich verändert.

Eckwerte der Volksschule Aargau

Der Kanton Aargau ist gemessen an der Einwohnerzahl von gerundet 600'000 Einwohner/innen³⁵ der viertgrösste Kanton der Schweiz. Er umfasst elf Bezirke mit 229 politischen Gemeinden (Stand vom 31.12.2008). Dicht besiedelte, urbane Regionen befinden sich um die Kantonshauptstadt Aarau sowie die Städte Baden, Brugg und Lenzburg. Weitere regionale Zentren sind Bremgarten und Wohlen im Freiamt, Zofingen und Oftringen im Westaargau sowie Frick und Rheinfelden im nördlichen Kantonsteil. Weite Teile des Kantons Aargau sind ländlich geprägt und auf relativ kleinem Raum finden sich auch bei kurzen Distanzen sprachliche und kulturelle Unterschiede.³⁶ In ländlichen Gegenden werden gesellschaftlich konservativere Werthaltungen vertreten als in den urbanen Gebieten; dies bildet sich jeweils in den Volksabstimmungsergebnissen ab.

Im Kanton Aargau bestehen durch die ländliche Prägung viele kleinere politische Gemeinden, die eigene Primarschulen führen. So weisen von den 229 aargauischen Gemeinden im November 2008 77 Schulen weniger als hundert Schüler/innen auf und weitere 47 Schulen haben eine Schülerzahl zwischen 100 und 199. In den weiteren Gemeinden liegen die Schülerzahlen zwischen 200 bis 1'000. Achtzehn Schulen haben mehr als 1'000 Schüler/innen, drei davon mehr als 2'000. Grosse Schulen sind im Kanton Aargau in der Minderheit.³⁷ Politische Bestrebungen zu Gemeindefusionen haben Auswirkungen auf die kommunalen Schulstrukturen, sodass Schulen über Gemeindegrenzen hinweg zusammengelegt werden. Anlässlich der Teilrevision der „Verfassung des Kantons Aargau“ (SAR 110.000) vom 11. Januar 2003 (AGS 2002 S. 329) des Schulgesetzes (SchulG) vom 17. März 1981 (SAR 401.100) wurden die Voraussetzung zur Bildung von Oberstufenzentren festgelegt (vgl. §§ 57 und 67a SchulG, 1981). Mit der Verordnung über die Kantonsbeiträge an die Regionalisierung der Oberstufe an der Volksschule (Regos-Verordnung) vom 19. Oktober 2005 (SAR 403.113) wurden überdies finanzielle Anreize geschaffen. Mit erhöhten Schülerzahlen vergrössert sich auch die *Angebotsvielfalt*. Die regionalen Verschiedenheiten sind für die Einführung und Umsetzung der ‚Geleiteten Schule‘ bedeutsam, weil sich die *kommunalen Rahmenbedingungen* je nach Region unterscheiden: Die *Finanzlage* einer Gemeinde ist mitentscheidend, welche Ressourcen der kommunalen Schule zur Verfügung stehen.³⁸ Dabei ist neben der Finanzstärke auch der Stellenwert, den die kommunalen Behörden ihrer Einzelschule beimessen von Bedeutung. Tendenziell ist die Schule in finanzstarken Gemeinden infrastrukturell besser ausgestattet als in finanzschwachen (Roos, 2006, S. 125).

³⁵ Genauer Stand am 31. 12. 2008: 596'396 Einwohner/innen (statistisches Amt des Kantons Aargau, <http://www.ag.ch/staag/>)

³⁶ Die Differenz zwischen den christlichen Konfessionen bzw. den katholischen und reformierten Regionen hat in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung verloren.

³⁷ Angaben stammen vom statistischen Amt, das die spezifischen Daten freundlicherweise zur Verfügung gestellt hat. Erhebungsdatum ist der 30.11.2008 (siehe auch <http://www.ag.ch/staag/>).

³⁸ Die Besoldungen der Lehrpersonen der Volksschule – ab 1. 1. 2006 auch die Schulleitenden – werden durch den Kanton entrichtet und sind einheitlich geregelt, am 1. Januar 2011 wurden Anpassungen vorgenommen. Die Besoldung von Hauswart und Sekretariat sind weiterhin Sache der Gemeinden.

3.2.1 Gesetzliche Grundlagen der ‚Geleiteten Schule‘ in der Aargauer Volksschule

Die Einführung der ‚*Geleiteten Schule*‘ ist erst zu verstehen, wenn sie in den Gesamtzusammenhang der *kantonalen Schulentwicklung* gesetzt wird. Der 2000 neu gewählte Bildungsdirektor initiierte umfassende Entwicklungsprojekte und damit einen Innovationsschub in der aargauischen Bildungslandschaft.³⁹ Die *Führung der Schule vor Ort* bzw. die *Einführung von operativ tätigen Schulleitungen* bildete die Voraussetzung, um die *kantonale Schulentwicklungsvorhaben* durchzusetzen.

Gesamtbericht Führung der Schule vor Ort

Der „*Gesamtbericht Führung Schule vor Ort*“, den der Regierungsrat⁴⁰ in seiner Botschaft an den Grossen Rat⁴¹ vom 14. November 2001 (2001) übermittelte, bildet die Grundlagen des ‚*neuen Paradigmas*‘:

Der Gesamtbericht „Führung Schule vor Ort“ (Regierungsrat des Kantons Aargau, 2001) gibt Auskunft über:

- „Zusammenwirken von Kanton und Gemeinden in der Verbundaufgabe Volksschule Aargau,
- die Stärkung des eigenverantwortlichen Gestaltungsraums der Schule vor Ort,
- die Zuständigkeiten und Kompetenzen in der kantonalen Qualitätssicherung sowie in der lokalen Qualitätssicherung und -entwicklung (Qualitätsmanagement) und die Funktionen Inspektorat, Schulpflege und Schulleitung.“ (S 1)

Als übergeordnete Zielsetzungen nennt der Gesamtbericht:

- „den Bildungsauftrag der Volksschule Aargau zu sichern und ihre zukunftsorientierte Weiterentwicklung zu ermöglichen,
- die Chancengerechtigkeit der Kinder und Jugendlichen zu garantieren und sie auf das gesellschaftliche und berufliche Leben vorzubereiten.“ (S 3)

Der Gesamtbericht begründet die Notwendigkeit eines *kantonalen* sowie eines *lokalen Qualitätsmanagements*. Die Aufgaben und Kompetenzen der verschiedenen Funktionen – *Schulpflege* und *Schulleitung* (Führung Schule vor Ort), *Inspektorat* (kantonale Schulaufsicht und Beratung) – werden in ihrem Zusammenwirken verdeutlicht.

Oberste Zielsetzung war, durch die Einrichtung einer *formalen, operativen Führung* der Einzelschule und ihren lokalen Behörden *grössere Mitverantwortung* für die lokale Schulentwicklung zu übertragen. Dies zieht eine Verpflichtung zur *Rechenschaftslegung* nach sich, sodass Schulen alle vier bis sechs Jahre extern evaluiert werden (vgl. Steiner & Landwehr, 2001).

³⁹ Neben dem „*Gesamtbericht Führung der Schule vor Ort*“ (2001) sind für die Volksschule das „*Bildungskleeblatt*“ sowie die Einführung der *Integrativen Schulung* zu nennen. Das „*Bildungskleeblatt*“ wurde vom Stimmvolk im Frühjahr 2009 verworfen. Zu den beiden Interviewzeitpunkten 2005/2008 beschäftigten die Teilprojekte die Schulleitenden; die Inhalte des „*Bildungskleeblattes*“ sind im Anhang angeführt.

⁴⁰ Fünfköpfiges Gremium der kantonalen Exekutivbehörde

⁴¹ Im Jahr 2001 umfasste der Grosse Rat des Kantons Aargau 200 Mitglieder. Mit der Veränderung von § 76 Kantonsverfassung am 18.05.03 (in Kraft seit 01.09.04; AGS 2004 S. 107) wurde die Anzahl Ratsmitglieder auf 140 reduziert.

Die zentralen Ziele der ‚*Geleiteten Schule*‘ sind im Gesamtbericht wie folgt festgelegt:

Den Führungsverantwortlichen werden mehr Kompetenzen eingeräumt; d.h. politische und betriebliche Steuerung soll entflochten werden;

- „die Leistungen sind als Zielsetzungen definiert und werden regelmässig kontrolliert;
- den Beteiligten/Mitarbeitenden wird mehr Verantwortung beim Vorgehen, die festgelegten Ziele zu erreichen, übertragen;
- die Zusammenarbeit innen und aussen (Kundenorientierung) wird verstärkt;
- die Ressourcen werden mittels Leistungsaufträgen zugewiesen.“ (S 6)

Der *Gesamtbericht Führung Schule vor Ort* zeigte auch die vorgesehene *Aufgaben- und Lastenteilung* zwischen Gemeinden und Kanton auf und skizzierte die voraussichtlich entstehenden Kosten. Am 26. Februar 2002 verabschiedete der Grosse Rat den *Gesamtbericht* und beauftragte die Regierung des Kantons Aargau mit der Planung der weiteren Schritte. Es folgte der „*Planungsbericht Umsetzung ‚Führung der Schule vor Ort‘*“ vom 16. September 2002 (BKS, 2002). Die Umsetzung von Gesamt- und Planungsbericht zog eine Reihe gesetzlicher Anpassungen nach sich (siehe Aargauische Gesetzessammlung unter www.ag.ch/gesetzessammlungen).

Drei Etappen der Umsetzung der Führung der Schule vor Ort

Die Umsetzung der *Führung Schule vor Ort* erfolgte in drei Etappen: An erster Stelle stand die *Einführung von Schulleitungen* in der Einzelschule gefolgt von der Einrichtung des *lokalen Qualitätsmanagements (QUES)* und der *externen Evaluation*.

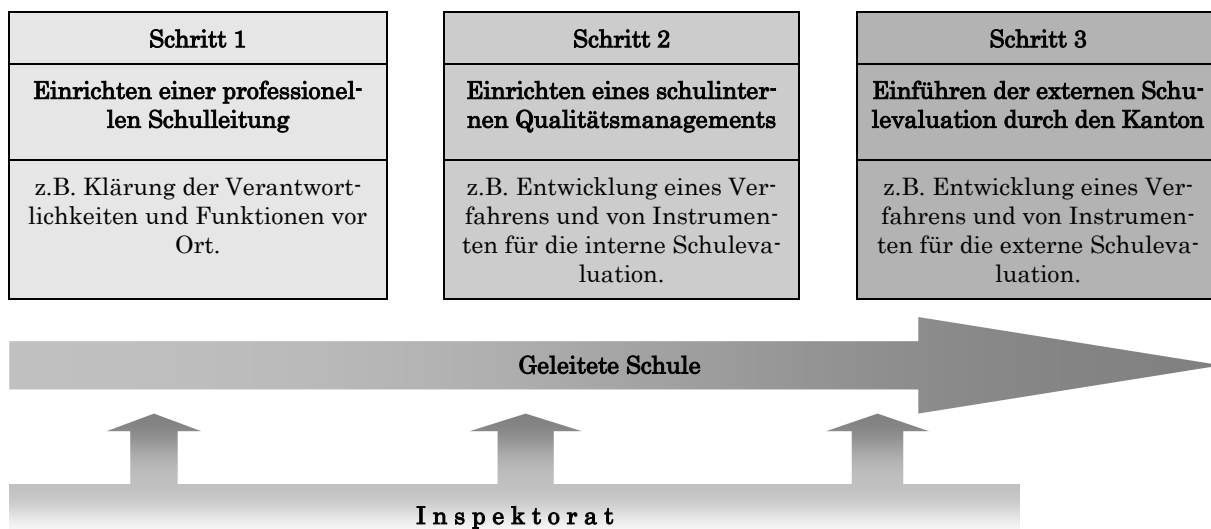


Abb. 2: Schritte 1 – 3 der Umsetzung der ‚*Geleiteten Schule*‘ (BKS, o.J.)

Auf die erste Etappe, die Einführung der ‚*Geleiteten Schule*‘ und die Funktionen *Schulpflege*, *Schulleitung*, *Lehrpersonen* und *kantonales Inspektorat* wird eingegangen; auf Angaben zum *lokalen Qualitätsmanagement (QUES)* und zur *Externen Schulevaluation* wird auf die Literatur verwiesen (BKS, 2004c, 2008).

3.2.2 Die Funktionen in der ‚Geleiteten Schule‘ der Aargauer Volksschule

Die folgenden Ausführungen basieren auf den gesetzlichen Grundlagen wie den *Orientierungs- und Umsetzungshilfen* und *Dokumentationen* des Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS, 2002, 2003a, 2004b).⁴²

Schulpflege – strategische Führung der Schule vor Ort

Die „*Verordnung zur geleiteten Schule*“ (SAR 401.115) hält fest, dass die Schulpflege als strategische Führung die Schulleitung einrichtet. In § 8 der Verordnung werden folgende Aufgaben der Schulpflege aufgeführt:

- a) „Ausarbeiten eines Organisationskonzepts,
- b) Formulieren des Führungsverständnisses an der Schule,
- c) Erstellen eines Funktionendiagramms,
- d) Erstellen eines Pflichtenhefts für die Schulleitung zur Umsetzung deren Berufsauftrags gemäss § 33 der Verordnung über die Anstellung und Löhne der Lehrpersonen.“ (S. 3) (Vgl. SAR 411.200, SAR 411.211)

Das *Funktionendiagramm* hält Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten der schulischen Funktionen fest, bis hin zum *Schulrat des Bezirks*.

Die *Schulpflege* trägt als oberstes Führungsorgan die Verantwortung für

- „die Entwicklung der ganzen Schule
- die Einhaltung der kantonalen Vorgaben
- die Festlegung der Ziele und lokalen Rahmenbedingungen
- die strategische Führung der Schule (BKS Rolle der Schulpflege.“ (S. 6)

Die strategische Führung der Schule als Ganzes beinhaltet folgende Elemente:

- „Genehmigung der Entwicklungsziele, der Konzepte und der spezifischen Regelungen der von ihnen geführten Schule,
- Überprüfen der Umsetzung und der Wirksamkeit der Massnahmen,
- Überwachen der Einhaltung der kantonalen Vorgaben und der lokalen Vereinbarungen und
- Zusammenarbeit mit dem Gemeinderat und anderen Partner/innen.“ (Ebd.)

Die Schulpflege stellt als Anstellungsbehörde die Schulleitung und Lehrpersonen an und löst Arbeitsverhältnisse auf. Die *strategische Führung (Schulpflege)* erstellt für die Mitglieder der Schulleitung und der Lehrpersonen auf der Basis des *Funktionendiagramms* die Pflichtenhefte. Dies geschieht in der Regel in Zusammenarbeit mit der Schulleitung (BKS, 2004a). Die Schulpflegemitglieder legen im *Pflichtenheft* oder *Reglement* auch die *Entscheidungskompetenzen* der einzelnen Schulpflegemitglieder in den ihnen zugeteilten Ressorts fest. Bei der Anstellung von Lehrpersonen hat die Schulleitung ein *Mitspracherecht*; die Schulpflege kann die Personalgewinnung an die Schulleitung *delegieren*.

Die Schulpflege führt und qualifiziert die Schulleitenden. Eine Klärung des *Führungsverständnisses* zwischen operativer und strategischer Führung ist Voraussetzung für eine gute Führungsarbeit (vgl. BKS, 2005a, S. 7ff). Die Schulpflege ist besorgt, dass Konflikte – insbesondere zwischen Schulleitung und Lehrpersonen – konstruktiv bearbeitet

⁴² Für Kleinstschulen bestanden in der Übergangszeit besondere Regelungen, auf die hier nicht weiter eingegangen wird.

werden. Die Sicherstellung der *beruflichen Weiterbildung* von Schulleitung und Lehrpersonen ist wesentliche Aufgabe der Personalführung der strategischen Führung.

Organisation und Ablauf der *Schulpflegesitzungen* und der Beschlussfassung richtet sich nach den geltenden Regelungen des Gemeinderates. Die Schulleitungsperson ist in den Schulpflegesitzungen als *beratendes Mitglied* eingeladen. Die Lehrerschaft wird in der Regel durch die Schulleitung vertreten. Die Schulpflege kann bei Interessenskonflikten und wenn Persönlichkeitsrechte Dritter tangiert sind, die Schulleitung und / oder die Vertretung der *Konferenz der Lehrerschaft* von der Sitzung ausschliessen. Die Schulpflege sorgt für eine effiziente Arbeitsweise insbesondere in *Beschwerde- und Disziplinarverfahren*. Die Sitzungen werden protokolliert und die Protokolle während zehn Jahren archiviert. Des Weiteren ist die Schulpflege Instanz für die Eröffnung *beschwerdefähiger Entscheide, wie Laufbahn-, Disziplinar- und Strafentscheide*; diese werden grundsätzlich von der Schulpflege getroffen. Das *Disziplinarwesen* führt ebenfalls die Schulpflege, die Schulleitung ist Umsetzungsinstanz.

Insgesamt hat die Schulpflege für das Wohl und die Entwicklung der Schule als Gesamtes Sorge zu tragen und die Rahmenbedingungen für die Schule zu sichern. Die strategische Führung ist auch für die *finanzielle Führung* der Schule zuständig. Verfügt die Schule über ein Globalbudget, hat die Schulpflege innerhalb dieses finanziellen Rahmens Entscheidungskompetenz bei Investitions- und Finanzplanungsfragen.

Schulleitung – operative Führung der Einzelschule

Die Schulleitung führt die Einzelschule vor Ort *operativ* im Auftrag der strategischen Führung. Die Schulleitung *sorgt für die Umsetzung* der von der Schulpflege festgelegten *strategischen Ziele* und leitet die Schule im *Rahmen der von der Schulpflege übertragenen Aufgaben*. Die Schulleitung stellt die interne Qualitätssicherung sicher; sie ist gegenüber der Schulpflege *rechenschaftspflichtig* (VALL §33, SAR 411.211).

Im Schulalltag ist die Schulleitung dafür besorgt, dass die Lehrpersonen ihren Berufsauftrag optimal erfüllen können. Dies erfordert *geklärte Aufgaben- und Verantwortungsteilung* und *-delegation* sowie effektive Abläufe. Die Schulleitung hat das *Recht* und die *Pflicht bei Entscheidungen der Schulpflege*, welche die ihr unterstellten Lehrpersonen betreffen, *mitzuwirken*. Im „*Gesamtbericht Führung Schule vor Ort*“ (Regierungsrat des Kanton Aargau, 2001) sind die operativen Aufgaben der Schulleitung auf drei Ebenen beschrieben: Ebene *Unterricht, Personal, Organisation* (S. 14, 15). Darin sind im Wesentlichen die Inhalte der *fünf Aufgabenbereiche* der Schulleitungen festgehalten.

Pädagogische Führung

- Leitbild, Schul- und Jahresprogramm mit dem Kollegium erarbeiten und umsetzen
- Schul- und Unterrichtsentwicklung initiieren, unterstützen und evaluieren
- schulinterne Weiterbildung planen und umsetzen

Qualitätsentwicklung und -sicherung

- für ein umfassendes Qualitätsentwicklungs- und Sicherheitskonzept sorgen
- ein schulinternes Qualitätshandbuch führen
- ein Frühwarnsystem zur Feststellung von Qualitätsdefiziten einrichten
- neue Mitarbeitende in die Qualitätsarbeit der Schule einführen
- Qualitätsdefizite feststellen und wirkungsvoll beheben

Personalführung

- Schulpflege bei der Einstellung neuer Lehrpersonen und Mitarbeitender beraten
- neue Lehrpersonen und Mitarbeitende einführen
- Lehrpersonen und Mitarbeitende betreuen und beraten
- Aufgabenerfüllung der Lehrpersonen und Mitarbeitenden sicherstellen
- Mitarbeitergespräche führen
- Weiterbildung veranlassen
- Konflikte moderieren

Organisation und Administration

- Budget der Schule zuhanden der Schulpflege erstellen
- Mitteleinsatz überwachen
- Schulordnung erarbeiten und durchsetzen
- Schülerinnen und Schüler, Pensen und Räume zuteilen
- Therapien, Stütz- und Fördermassnahmen organisieren
- Material bewirtschaften
- Anlässe organisieren

Information und Kommunikation

- Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit Aussenstehenden gewährleisten
 - Öffentlichkeit nach Massgabe der Schulpflege über das Schulgeschehen informieren
 - Schulkonferenzen leiten
 - Entscheidungsprozesse moderieren
 - Kommunikation und Information in kritischen Situationen und bei ausserordentlichen Vorkommnissen regeln
- (Vgl. www.ag.ch/geleiteteschule/de/pub/schulleitung/aufgaben. Weitere Informationen zur Personalführung sind zu finden unter www.ag.ch/personalfuehrung-volksschule.)

Dieser Aufgabenkatalog wird *als nicht abschliessend bezeichnet*, (zu nennen wäre bspw. die Führung des Schulsekretariats). Die Aufgabenzuteilung ist abhängig von der lokalen *Organisationsform* bzw. von der Wahl des *Führungsmodells*.

Lehrpersonen in der ‚Geleiteten Schule‘

Der *Berufsauftrag* der Lehrpersonen im GAL (SAR 411.200) geht über die *Kernaufgabe des Unterrichtens hinaus* und bezieht den ganzen Schulbetrieb mit ein. Der Berufsauftrag basiert auf den *Bildungszielen*, den *Lehrplänen* und den weiteren an die Lehrpersonen gestellten Anforderungen. Der *Berufsauftrag* erhält gemäss § 24 GAL folgende Elemente:

- Unterrichten gemäss Lehrplan (Planung, Durchführung und Auswertung)
- Beratung im Zusammenhang mit der Förderung und Beurteilung der Schüler/innen
- das Erziehen im Rahmen der Grundsätze von Verfassung und Gesetz und die Unterstützung der Eltern
- die Weiterbildung, einzeln und gemeinsam
- die Zusammenarbeit in der Schule sowie mit Eltern und Behörden
- die Erledigung von Organisations- und Verwaltungsaufgaben im Schulalltag
- die Mitarbeit an der Gestaltung und Entwicklung der Schule
- die Evaluation der Arbeit an der Schule (vgl. § 24 GAL, SAR 411.200)

Neben der Kernaufgabe *Unterrichten* besteht die Arbeitszeit der Lehrpersonen aus *frei gestaltbarer* und *gemeinsamer Arbeitszeit*. Erstere beinhaltet Aufgaben, die sich aus der Unterrichtstätigkeit ergeben und wird *individuell* und *zeitlich autonom* geleistet. Die *gemeinsame Arbeitszeit* umfasst *schulinterne, gemeinsame Weiterbildung* und *Teamarbeit*. Sie beträgt maximal 10% der Jahresarbeitszeit, im Minimum 20 Stunden. Lehrpersonen können bei vorzeitiger Ankündigung durch die Schulleitung resp. durch die Schulpflege für *maximal zwei Wochen* während der Schulferien zu *gemeinsamen Aktivitäten* im Rahmen des Berufsauftrages verpflichtet werden.

Die *Konferenz der Lehrpersonen* wird durch ein Mitglied der *Schulleitung* geleitet. Die Lehrpersonen bringen ihre Anliegen und Anträge zu *organisatorischen, pädagogischen* und *didaktischen Fragestellungen* in die Konferenz ein. Die Konferenz der Lehrpersonen ist bei der Ausarbeitung der Massnahmen gemäss § 8 Abs. 1 der *Verordnung zur geleiteten Schule* beteiligt und bespricht zusammen mit der Schulleitung die Geschäfte, welche für die gesamte Schule von Bedeutung sind. Die Lehrerschaft hat ein *Antragsrecht* an Schulleitung und Schulpflege. Bei *Meinungsverschiedenheiten* mit der Schulleitung haben die Lehrpersonen das Recht, ihre Anliegen direkt in die Schulpflegesitzung einzubringen.⁴³

Das kantonale Inspektorat⁴⁴

Das neue kantonale Inspektorat besteht seit dem 1. August 2002 und ist in *vier Regionalteams* eingeteilt; es untersteht der Leitung des BKS. Die Leitungspersonen der Regionalteams sind *vollamtlich* angestellt; die Inspektor/innen unterrichten in der Regel in einem Teilpensum, sodass die Arbeitspensen zwischen 50% bis 80% variieren. Die Inspektor/innen verfügen neben einer *Lehrbefähigung* auf der Volksschulstufe über weitere berufliche Qualifizierungen. Die Regionalteams sind geleitet und mit rund sieben Personen besetzt. Die Inspektor/innen nehmen einen *doppelten Auftrag* wahr: Sie erfüllen sowohl *Aufsichtsfunktionen* als auch *Beratungsaufgaben*. Der/die Inspektor/in ist Ansprechperson für Schulleitung, Schulpflege und Lehrpersonen, der ihnen zugeteilten Schulen. Eltern wenden sich direkt an die Leitenden der vier Regionalteams des kantonalen Inspektorats.

In erster Linie sind *Schulleitung* und *Schulpflege primäre Kontaktpersonen* der Inspektor/innen. Die Inspektor/innen beraten und unterstützen Schulleitung und Schulpflege bei der *Organisations- und Personal- und Unterrichtsentwicklung*. Sie stehen der Schulleitung in *schwierigen Führungs- sowie Konfliktsituationen* beratend bei. Die Inspektor/innen führen mindestens einmal jährlich ein Standortgespräch mit der Schulpflege und der Schulleitung. Schulpflege und Schulleitung können das Inspektorat um *Beaufsichtigung einzelner Lehrpersonen* ersuchen. Lehrpersonen ihrerseits können von sich aus eine *persönliche Einzelaufsicht* verlangen bzw. um Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat nachfragen. Im *Aufsichtsfall* beurteilen die Inspektor/innen die Lehrpersonen in *fachlicher, didaktischer und pädagogischer Hinsicht*. Erstattet das Inspektorat Bericht an die Schulleitung und die Behörden, ist die betreffende Lehrperson *vorgängig zu informieren*. Für *besondere schulische Massnahmen* (Time-out, Unterstützende Massnahmen im Einzelfall etc.) sind die Inspektor/innen *Antragsstelle*.

⁴³ Das BKS stellt für Lehrpersonen wie Schulleitungen Orientierungshilfen zur Verfügung, in denen aufgezeigt wird, was es bedeutet, in einer *geleiteten Schule* zu arbeiten (BKS, 2003c, 2005b, o.J.).

⁴⁴ Die Broschüre Inspektorat Volksschule. Organisation und Aufgaben des neuen Inspektorats beinhaltet weiterführende Informationen (BKS 2003b).

Inspektor/innen besitzen *Einsichts- und Informationsrecht* in die für ihre Arbeit erforderlichen Unterlagen und haben gegenüber den Personen in den ihnen zugeteilten Schulen *Weisungsbefugnis*. Das BKS kann des Weiteren das Inspektorat mit der *Einzelaufsicht von Lehrpersonen und Schulen* beauftragen, dabei können für fachliche Expertisen und spezifische Fragestellungen externe Fachpersonen beigezogen vermittelt werden. Des Weiteren begleitet und überprüft das Inspektorat die Umsetzung von Massnahmen, die aus den Empfehlungen der *externen Evaluation* durch die Schulpflege bestimmt wurden (vgl. BKS, 2003b.)

3.2.3 Formen von Schulleitungs- und Führungsmodellen

Das BKS stellt den Gemeinden die Ausgestaltung des Schulleitungs- und Führungsmodells weitgehend frei: Die einzelnen Gemeinden sollen ein den lokalen Gegebenheiten angepasstes Modell entwickeln können. Bedingung ist, dass das Schulleitungsmodell den Zielsetzungen der *„Geleiteten Schule“* dient und den gesetzlichen Vorgaben entspricht. In § 9 Abs. 2 der *Verordnung zur geleiteten Schule* (SAR 401.115) vier Formen von Leitungen genannt: *„Gesamtleitung“*, *„Schulhausleitung“* und *„Stufenleitung“* sowie *„Fachleitung“* – auf Letztere wird nicht näher eingegangen.

Gesamtschulleitung

Der/die Gesamtschulleiter/in führt die gesamte Schule operativ, ist direkt der lokalen strategischen Führung unterstellt und ihr gegenüber *rechenschaftspflichtig*.

- In kleinen Schulen tätige Gesamtschulleitungspersonen führen die Schule als Ganzes operativ. Alle in der Schule tätigen Lehrpersonen sowie ev. weitere in der Schule angestellte Personen (bspw. Schulsekretariat) sind in der Regel der Gesamtschulleitungsperson direkt unterstellt. Der/die Gesamtschulleiter/in führt die Lehrpersonen personell und ist ihnen gegenüber weisungsbefugt.
- In grossen, meist städtischen Schulen ist die Gesamtschulleitungsperson als Geschäftsleiter/in (*„übergeordnete/r Gesamtschulleiter/in“*)⁴⁵ tätig. Sie ist direkte Ansprechperson der Schulpflege. Der/die Geschäftsleiter/in führt die Stufen- oder Schulhausleitungen direkt und ist ihnen gegenüber weisungsbefugt.⁴⁶ Die Stufenleitenden bzw. die Schulhausleitenden führen die ihnen unterstellten Lehrpersonen und sind ihnen gegenüber weisungsbefugt.

Bei beiden Formen bzw. Modellen der Gesamtschulleitung bestehen auch *Co-Leitungen*: Die Gesamtschulleitungspersonen teilen sich die Führungsverantwortung, sind einander hierarchisch gleich gestellt, operativ im gleichen Rang verantwortlich und gemeinsam gegenüber der Schulpflege rechenschaftspflichtig.

Stufenschulleitung

Die Stufenschulleiter/innen stehen einer Schulstufe vor und führen die Lehrpersonen der Schulstufe direkt personell. Die Stufenleitenden unterstehen dem/der Geschäftsleiter/in und sind ihm/ihr gegenüber rechenschaftspflichtig.

⁴⁵ Diese Form wird im empirischen Teil als *„übergeordnete Gesamtschulleitung“* bezeichnet.

⁴⁶ Sowie die Fachleitungen, die vornehmlich auf der Sekundarstufe II eingesetzt sind.

Schulhausleitung

Die Schulhausleiter/innen stehen einem Schulhaus vor und führen die dortigen Lehrpersonen personell. Die Schulhausleitenden unterstehen dem/der Geschäftsleiter/in und sind ihm/ihr gegenüber rechenschaftspflichtig. Stufenleitung wie Schulhausleitung kann in *Co-Leitung* ausgeübt werden: Die Stufenleitenden wie Schulhausleitenden teilen sich die operative Führungsverantwortung, sind hierarchisch gleich gestellt und gemeinsam gegenüber dem/der *Geschäftsleiter/in* rechenschaftspflichtig.

Primus inter Pares Modell

Ein Spezialfall stellt das ‚*Primus inter Pares Modell*‘ (Anm. Wortschöpfung der Autorin) dar: Die einzelnen Stufenschulleiter/innen führen die Lehrpersonen der Stufe bzw. der Schulhäuser personell. Die *operative Leitung* der Gesamtleitung der Schule übernehmen sie als *Schulleitungsgremium*. Die Mitglieder des Schulleitungsgremiums sind hierarchisch gleichgestellt: Jeweils eine Person des Schulleitungsgremiums hat während einer festgelegten Zeitspanne den Vorsitz.

Fazit: Im Begriff *Schulleitung* kann je nach *Schulleitungs- und Führungsmodell* Unterschiedliches enthalten sein. Es kann sich um

- a) eine *einzelne Person* (Gesamtschulleiter/in ohne Stufen-/resp. Schulhausleitende) handeln, um
- b) ein *Gremium* von Stufenleitenden/Schulhausleitenden oder eine einzelne Stufenleiterin resp. Schulhausleiter, welche/s durch eine/n Geschäftsleiter/in geführt wird oder um
- c) ein *Gremium* von Schulleitenden, das abwechselnd von einem der Mitglieder geleitet aber nicht personell geführt wird.

Im Weiteren werden folgende Begrifflichkeiten verwendet: Wird von der *Schulleitung* bzw. der *Schulleitungsperson* gesprochen, ist die *operative Führung* der Schule gemeint. Die Begriffe *Schulführung* oder *Schulführungsverantwortliche* hingegen bezeichnen *strategische und operative Führung* einer Einzelschule.⁴⁷

Ausgestaltung der Anstellungsbedingungen für Schulleiter/innen

Die Entlöhnung der Schulleitungspersonen wurde mit dem Inkrafttreten der neuen Personalgesetzgebung auf den 1. Januar 2005 vereinheitlicht.⁴⁸ In GAT III (SAR 693.100) wurden die Pensen ab 1. August 2006 nach Massgabe der Schülerzahlen festgelegt. Den Anstellungsbehörden ist bei der Besetzung der Schulleitungspositionen freigestellt, ob sie den Schulleitenden eine Unterrichtsverpflichtung auferlegen bzw. für die Anstellung zur Bedingung machen. Dies wurde in der Projektphase (ca. 1998 bis 2005) in den meisten Stelleninseraten verlangt. Da in kleinen und mittleren Schulen die Pensen für die operative Führung 50% oftmals nicht übersteigen, sind auch ökonomische Aspekte ausschlaggebend dafür, dass Schulleitende ein Unterrichtspensum übernehmen, um eine volle Entlöhnung zu erhalten. Auf den 1. Januar 2011 trat die Teilrevision der Schulleitungsbesoldungen in Kraft (SAR 401 115).

⁴⁷ Die Ausführungen zu den Grundmodellen wurden anhand eines internen Papiers der Projektleiterin ‚*Geleitete Schule*‘ formuliert.

⁴⁸ Die Entlöhnung bzw. die Einreihung der Schulleitung wie der Lehrpersonen in die entsprechenden Lohnbänder ist in der VALL (SAR 411.211) geregelt, (Einreihung in die entsprechenden Lohnbänder). Auf 1.1.2011 wurden die Sockelbeiträge an die Schulleitungsaufgaben angepasst.

3.2.4 Analysen und Daten zu Qualifizierung, Professionalisierung und beruflichem Hintergrund der Schulleitungspersonen der Aargauer Volksschule

Den kommunalen Behörden steht bei der Besetzung einer Schulleitungsstelle frei, die Kriterien und Anforderungen an die zukünftige Führungsperson zu formulieren; das BKS gibt lediglich Empfehlungen ab.⁴⁹ Die Rekrutierung von Schulleitungspersonen war in der Projektphase der Einführung von Schulleitungen von einigen Schwierigkeiten begleitet, da auf dem freien Markt ausgebildete Schulleiter/innen nur in geringer Anzahl zu finden waren. Die *Qualifikation* geeigneter Personen stand ebenso zur Diskussion wie die Frage nach einer guten *Qualifizierung (Aus- und Weiterbildung)* von Schulleitenden. In der Zwischenzeit hat sich das Aus- und Weiterbildungsangebot für Schulleiter/innen konsolidiert und erweitert. Der Bedarf an gut ausgebildeten Schulleitungspersonen in der Aargauer Volksschule ist – nicht zuletzt wegen der *hohen Fluktuationsrate* in den Schulleitungen – nach wie vor gross.⁵⁰

Berufliche Herkunft und beruflicher Hintergrund der Schulleiter/innen

Daten zur *beruflichen Herkunft* und zum *beruflichen Hintergrund* von Schulleitungspersonen erfasst die aargauische Bildungsverwaltung erst ansatzweise. Die folgenden Ausführungen basieren daher auf *informellem Wissen* und *Informationen* von Fachpersonen aus der PH FHNW und dem BKS⁵¹.

Die Mehrheit der in der Aargauer Volksschule eingestellten Schulleitungspersonen verfügen über eine *pädagogische Grundausbildung*, meistens in Form eines *kantonalen Lehrpatents* auf der Kindergarten-, Primar- und / oder Sekundarschulstufe I. Im Anschluss an die Ausbildung war die Mehrheit der Schulleiter/innen in der Aargauer Volksschule *tätig* und hat im Verlaufe der Berufsausübung *Zusatzaufgaben* und *Funktionen* übernommen, darunter insbesondere als *Praxislehrperson*, als nebenamtlich tätige *Inspektor/in* im ‚alten Paradigma‘ und als *Rektor/in* (siehe Kpt. 3.1.2). Vereinzelt haben Schulleiter/innen im Anschluss an eine pädagogische Grundausbildung weiterführende Studien absolviert, so zum Beispiel als *Sonder-* bzw. *Heilpädagog/in*, *Berufswahllehrer/in* u.w. Eine verschwindend kleine Zahl von Schulleiter/innen hat *keine pädagogische Ausbildung* und stammt aus *nicht-pädagogischen* oder *nicht-psychologischen Berufsfeldern*. Etwas zahlreicher vertreten sind Schulleiter/innen, die entweder

- a) eine pädagogische Grundausbildung absolvierten, dann in die Privatwirtschaft wechselten und später in die Schule zurückkehrten oder
- b) die nach Ausbildung und Berufstätigkeit in der Privatwirtschaft eine pädagogische Ausbildung absolvierten und dann in den Schuldienst eintraten.

Ein Blick auf das Gros der aargauischen Schulleiter/innen lässt den Schluss zu, dass *der Wege in die Schulleitungsfunktion viele sind* – und Schulleitungspersonen je individuell in die Führungsposition gelangen.

⁴⁹ Dies steht auch in Zusammenhang mit der geplanten Einführung des *Cassis-de-Dijon-Prinzips* (Regierungsrat des Kantons Aargau, 2007): Die formale Überprüfung der Lehrbefähigung sowie die Ausstellung einer *Berufsausübungsbewilligung* durch das BKS weder für Schulleitende noch für Lehrpersonen vorgesehen.

⁵⁰ Diese Feststellung basiert auf Informationen von Personen des BKS und Fachpersonen, die im Bereich der Aargauer Volksschule tätig sind.

⁵¹ Insbesondere die Projektleiterin ‚*Geleitete Schule*‘, Mirjam Obrist verfügt über ein umfangreiches Wissen und vertiefte Kenntnisse der konkreten Situation der Schulleitungen in der Aargauer Volksschule, das sie für diese Arbeit freundlicherweise unter Wahrung des Datenschutzes zur Verfügung gestellt hat.

Aus- und Weiterbildung der Schulleiter/innen der Aargauer Volksschule

Ausbildungen für Führungspersonen in *Privatwirtschaft, Verwaltungen* und *Universitäten* vermittelten durchaus Grundlagen für die Führung einer Schule, hingegen blieben wesentliche Aspekte von Führung einer Bildungsorganisation unbearbeitet. Mitte der 90er-Jahre wurden vermehrt Ausbildungsgänge konzipiert, die sich explizit an zukünftige Schulleiter/innen der Deutschschweizer Volksschule wandten. Die *Akademie für Erwachsenenbildung* (AEB) in Luzern bot seit Längerem eine Ausbildung für Schulleiter/innen an, die *Pädagogischen Hochschulen* zogen nach und seit 2005 können Lehrpersonen auch bei *Schule und Weiterbildung Schweiz (swch)*⁵² eine Schulleiterausbildung absolvieren.

Die *Sektion Fortbildung* des damaligen *Erziehungsdepartements Aargau* entwickelte 1998 eine Fortbildung für die *Rektor/innen*. Ende August 1999 startete der erste Ausbildungsgang und 2001 konnten die ersten Schulleiter/innen ihren Ausweis als *Führungspersonen der Aargauer Volksschule* entgegennehmen. Nach Annahme des „*Gesamtberichts Führung der Schule vor Ort*“ (Regierungsrat des Kanton Aargau, 2001) durch den Grossen Rat wurden die bisherigen Rektorate in *Schulleitungen mit zusätzlichen Kompetenzen* umgebaut. In der Zeit von 1999 bis 2010 haben sich an der *Sektion Fortbildung*, später an der *Fachhochschule Aargau (FHA)* bzw. der *PH FHNW* (ab 1.1.2006) in Aarau insgesamt bislang ca. 400 Schulleiterinnen ausbilden lassen. Bedingung für die Aufnahme in einen Ausbildungsgang zur Schulleitungsperson war eine *Anstellung als Schulleiter/in an der Aargauer Volksschule*; der Kanton übernahm weitgehend die Kosten der Ausbildung.

Die Grundausbildung zur Schulleitungsperson bestand 1999 im Wesentlichen aus folgenden Elementen⁵³:

- Assessment Center (2 Tage)
- Zwei Basismodule zu allgemeinen Führungsthemen und zu Schulentwicklung (10 Tage)
- Aufbaumodul Teamdynamik (3 Tage)
- Aufbaumodul Prozesse und Abläufe gestalten (3 Tage)
- Aufbaumodul Leiten heisst auch Beraten (3 Tage)
- Aufbaumodul Kommunikation (3 Tage)
- Aufbaumodul Öffentlichkeitsarbeit (2 Tage)
- Aufbaumodul Projektmanagement (3 Tage)
- Aufbaumodul Zeitmanagement (2 Tage)
- Praxisberatung (30 Stunden)

Seither haben sich die Ausbildungsgänge der PH FHNW inhaltlich verändert und wurden mehrmals modifiziert. Neben den *Grundlagenmodulen* im NDK⁵⁴ *Schulleitung* (später *CAS Führung übernehmen*) wurden weitere CAS in den Bereichen *Personalentwicklung* und *Qualitätsmanagement* angeboten⁵⁵. Seit 2009 besteht die Möglichkeit, aus

⁵² Der swch ist eine Non-Profitorganisation und hat die Rechtsform eines Vereins. Er führt alljährlich in den Sommerferien während zwei Wochen Weiterbildungsangebote für Lehrer/innen und Schulleiter/innen der ganzen Schweiz durch.

⁵³ Die Zusammenstellung der Ausbildungsinhalte hat der Leiter des CAS *Führung übernehmen* freundlicherweise der Autorin zur Verfügung gestellt.

⁵⁴ Nachdiplom Kurs (NDK), Nachdiplomstudium (NDS)

⁵⁵ Siehe <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/kader>

den verschiedenen CAS heraus den Weiterbildungsmaster *Change Management im Schulbereich* zu erlangen.⁵⁶

Der *CAS Führung übernehmen* beinhaltet im Studienjahr 20008/09 zwei Grundlagenmodule:

Grundlagenmodule 1 und 2

In den beiden Grundlagenmodulen wird im Wesentlichen an folgenden Zielen gearbeitet: Schulleiter/innen sind fähig,

- zwischenmenschliches Geschehen in der Organisation unter dem Aspekt der Rolle zu verstehen;
- ihre Rolle transparent zu gestalten;
- widersprüchliche Rollenerwartungen auszuhalten und auszuhandeln;
- ihr Führungsverständnis unter der Berücksichtigung von Aspekten des Menschenbildes, der Organisationstheorie, der Führungstheorie und der kantonalen Rahmenbedingungen weiterzuentwickeln und Folgerungen für ihr Führungshandeln zu ziehen;
- eine Vision für ihre Schule zu entwickeln und zu vertreten;
- ihr Handeln im Dreieck *Kultur – Struktur – Strategie* zu gestalten und zu reflektieren;
- Entwicklungen zu planen und zu steuern und dabei realistisch Ressourcen und hemmende Kräfte mit einzubeziehen;
- Instrumente der Qualitätsentwicklung situationsgerecht anzuwenden.

Nach den Grundlagenmodulen besuchen die Teilnehmenden je nach Vorwissen und Aufgabenfeld mind. 15 Tage *Vertiefungsmodule* zu folgenden Themenbereichen:

- a) Gestaltung und Entwicklung der Schule
- b) Personalmanagement
- c) Qualitätsmanagement
- d) Organisation und Administration
- e) Information und Kommunikation
- f) Selbstmanagement

Obligatorische Bestandteile für den Erwerb des *Schulleitungszertifikates* sind:

- a) ein Assessment;
- b) die Teilnahme an einer geleiteten Praxisberatungsgruppe ist obligatorischer Bestandteil der Ausbildung und
- c) mind. zwei Jahre Schulleitungspraxis.

Der CAS wird mit einer Zertifikatsarbeit abgeschlossen.

Ab Studienjahr 2009/10 bietet das Institut Weiterbildung und Beratung der PH FHNW eine *Standortbestimmung* für Lehrpersonen an, die sich für die Tätigkeit als Schulleiter/in interessieren. Je nach Ergebnis der fünftägigen Weiterbildung kann diese zum *CAS Führung übernehmen – Führung gestalten* ausgebaut werden.

⁵⁶ Im Juni 1999 wurde die *Bologna-Reform* von 29 europäischen Bildungsministern unterzeichnet. Es folgten für die Schweiz im Dezember 2003 die Bologna-Richtlinien durch die *Schweizerische Universitätskonferenz* (SUK) und ab dem 2006 wurden in der Weiterbildung die Begriffe angepasst und für den *Nachdiplomkurs* (NDK) und das *Nachdiplomstudium* (NDS) folgende Begriffe eingeführt: *Certificate of Advanced Studies* (CAS) (ca. 16 ECTS), *Diploma of Advanced Studies* (DAS) (ca. 30 ECTS), *Master of Advanced Studies* (MAS) (ca. 60 ECTS). Der Begriff ECTS bedeutet *European Credit Transfer and Accumulation System*.

Ergänzungsmodule (unterschiedliche Angebote)

- a) CAS Aufbau eines schulinternen Qualitätsmanagements
- b) CAS Personalführung

Die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung passt sich laufend den Entwicklungen und Erfordernissen der Praxis an (vgl. www.fhnw.ch/ph/iwb/kader). Als Unterstützungsangebote für Schulleitungen bestehen die genannten Intervisionsgruppen sowie Einzelcoaching für Schulleitungspersonen.

Verbandswesen und Netzwerke für Schulleiter/innen und Schulpfleger/innen

Ab Mitte der 90er-Jahre begannen sich die Schulleiter/innen aus den kantonalen Lehrerverbänden abzulösen und Schulleitungsverbände zu gründen. 1993 wurde der *Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Kanton Aargau* (VSLAG) gegründet, der dann 2004 aus dem Aargauischen Lehrerinnen- und Lehrer-Verband (alv) austrat. Auf nationaler Ebene folgte 2004 die Gründung des *Dachverbands Schulleiterinnen und Schulleiter der deutschsprachigen Schweiz* (VSLCH). Die Loslösung der Schulleiter/innen aus den kantonalen Lehrerverbänden und insbesondere aus dem *Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer* (LCH) sorgte für Diskussionen. Mitte 2010 sind die kantonalen Schulleitungsverbände mit Ausnahme jener von Freiburg und St. Gallen als *selbständige Vereine* organisiert. Alle kantonalen Schulleiterverbände der Deutschschweiz – ausser jenem des Kantons Appenzell-Innerrhoden – sind 2009 Mitglied des VSLCH (Stand Mitte September 2009).

Der VSLAG war massgeblicher Ansprechpartner des BKS für die Einführung von Schulleitungen in der Aargauer Volksschule. In der Zusammenarbeit von BKS, der PH FHNW und dem VSLAG entstanden Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote für Schulleiter/innen. Insbesondere zu erwähnen ist das *Netzwerk Aargauischer Schulleiterinnen und Schulleiter*, das als *Informations- und Austauschplattform* dient und in regelmässigen Abständen Netzwerktagungen durchführt (Projektleitung Geleitete Schule, o.J.; siehe auch <http://www.ag.ch/geleiteteschule/de/pub/netzwerk.php>).

Ebenfalls aktiv wurde die *Vereinigung der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten Aargau* (VASP). In Zusammenarbeit mit dem BKS und der PH FHNW bietet die Vereinigung Weiterbildungen für Schulpflegemitglieder an und führt zu spezifischen Themen der ‚Geleiteten Schule‘ Tagungen durch. Die Kosten für die Weiterbildung der Schulpfleger/innen werden von den Gemeinden getragen.

Aussagen zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- Der *Schulpflege* kommt die *strategische Führung* und der *Schulleitung* die *operative Führung* der Einzelschule zu; gemeinsam bilden sie die Schulführung. Der Kanton Aargau bzw. das BKS gibt die gesetzlich-institutionellen Vorgaben zu *Aufgaben-, Kompetenz- und Verantwortungsbereiche* vor. Das *Funktionendiagramm* regelt die *Kompetenzverteilung* der einzelnen Funktionen auf der Ebene der lokalen Einzelschule.
- Die Schulleitung hat die operative Führung der Schule inne. Sie ist *direkt vorgesetzte Instanz* der Lehrpersonen und ihnen gegenüber weisungsbefugt.
- Der formale Kommunikationsweg läuft über die Schulleitung; sie ist erste Kontaktperson für Schulpflege und Lehrpersonen und Aussenstehende; Ansprechpartner/in für Eltern und Schüler/innen ist die Schulleitung erst in zweiter Instanz.
- Der *Berufsauftrag* der Lehrpersonen umfasst *sowohl Unterrichtsverpflichtung* als auch Verpflichtungen zu *gemeinsamer Arbeitszeit*, zu *kollegialer Zusammenarbeit* und *schulinterner Weiterbildung*.
- Die lokale Schulbehörde entwickelt im Rahmen der kantonalen Vorgaben ein an die *lokalen Bedingungen* angepasstes *Führungs- und Schulleitungsmodell*. In der Aargauer Volksschule bestehen lokal nebeneinander unterschiedliche Führungsmodelle.
- Aufgrund der lokal divergierenden Kontext- und Rahmenbedingungen unterscheiden sich die Bedingungen der Schulleitenden für die operativer Führung erheblich.
- Der berufliche Hintergrund und die Qualifikationen der eingesetzten *Schulleitenden variieren*; in der Regel verfügen die Schulleitenden über eine *pädagogische Ausbildung* und haben eine *berufliche Sozialisation* als Lehrpersonen erfahren.

4 Schulleitungshandeln unter akteurtheoretischer Perspektive

Die Schulleitungstätigkeit ist *kein isoliertes Handeln* eines individuellen Akteurs, sondern vollzieht sich als *soziales Handeln*⁵⁷ innerhalb *kultureller, gesellschaftlich-politischer Strukturen* sowie innerhalb *gesetzlich-institutioneller Rahmen- und Kontextbedingungen*. Kenntnisse der geltenden *gesetzlich-normativen Regelwerke* und der *schulkulturellen Grundlagen* sind hilfreich, um die *Wechselwirkungen* zwischen *Akteurhandeln* und *Strukturdynamiken*, in die das individuelle Führungshandeln der Schulleitenden eingebunden ist, zu verstehen. Dazu sind *soziologische Konzeptionen* erforderlich, welche die *Wechselwirkungen* zwischen Akteurhandeln und Strukturdynamiken zu analysieren erlauben. Akteurtheoretische Konzepte der Soziologie (Mayntz, 1995a/b; Scharpf, 2000; Schimank, 1996, 2000) verbinden zwei grundsätzlich verschiedene sozialwissenschaftliche Ansätze miteinander: *Strukturfunktionalismus* und *Systemtheorie* auf der einen und *interaktionistische Ansätze* auf der anderen Seite. Legten *Strukturfunktionalismus* (Parsons 1937, 1994/1939, 1951) und *Systemtheorie* (Luhmann, 1977, 1986, 1999) den Fokus auf das *soziale System* und *gesellschaftliche Ausdifferenzierungsprozesse*, rückten die *interaktionistischen Theorien* das *Individuum* und das *individuelle Handeln* ins Zentrum. *Akteurtheoretische Ansätze* stehen im wissenschaftlichen Diskurs über das *Verhältnis von Akteur und System* (Crozier & Friedberg, 1979) und *Akteur und Struktur* (Giddens, 1997). So sagt Giddens bezüglich seiner strukturtheoretischen Konzeption der *Dualität der Strukturierung*:

Ohne menschliches Handeln gäbe es menschliche Gesellschaften oder soziale Systeme überhaupt nicht. Das heisst aber nicht, dass Handelnde soziale Systeme erschaffen: sie reproduzieren und verändern sie, indem sie immer wieder neu schaffen, was in der Kontinuität von Praxis [...] bereits existiert. (S. 224)

Akteure handeln zwar innerhalb bestehender Strukturen, aber durch ihr soziales Handeln reproduzieren, modifizieren sie diese handelnd und richten neue soziale Ordnungen ein. Für das Handeln von Akteuren im *Bildungswesen* legt Fend in *Neue Theorie der Schule* (2006) und *Schule gestalten* (2008) eine theoretische Konzeption vor, welche eine Integration von *Handlungstheorie*, *Strukturfunktionalismus* und *Systemtheorie* vornimmt, um das *faktisch soziale Handeln* von individuellen Akteuren – welches sich innerhalb der *institutionellen, gesetzlichen Vorgaben* und *Regelwerke* als ein „*normativ geleitetes Zusammenhandeln*“ (Fend, 2006, S. 180) vollzieht und dabei systemische Struktureffekte bewirkt – zu analysieren und zu verstehen.

⁵⁷ „Soziales“ Handeln aber soll ein solches Handeln heissen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber, 1964/1922, S. 3). An die Definition der Weberschen Handlungstheorie haben später die meisten Soziologen ihre Konzeptionen des sozialen Handelns angeknüpft.

4.1 Das Bildungssystem als Ergebnis von gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozessen

Prägnantes Merkmal moderner Gesellschaften ist die *funktionale Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Sozialstrukturen*. Soziales Akteurhandeln bewirkte gesellschaftliche *Strukturdynamiken*, aus denen sich in Modernisierungsprozessen – bei Weber *Vergesellschaftungsprozessen* (1964/1922) – der letzten zwei bis drei Jahrhunderte die *gesellschaftlichen Institutionen* und ihre *normativen Regelwerke* herausbildeten. War in *traditionalen Gesellschaften* Handeln *naturwüchsig und affektgeleitet*, erfolgt soziales Handeln in modernen Gesellschaften unter *rationalen, sinn- und interessengeleiteten* Gesichtspunkten. Weber dazu: „*Vergesellschaftung soll eine soziale Beziehung heissen, wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns auf rational (wert- und zweckrational) motiviertem Interessenausgleich oder auf ebenso motivierter Interessenverbindung beruht*“ (S. 29). Die Grundlage des vergesellschafteten Handelns sind *Normen* und *Werte*, die sich *in institutionellen Regelungen* verdichten und auf *Zweckrationalität* und *sinnhaften Erwartungen* gründen. Idealtypische, von Menschen geschaffene Ordnungen bezeichnet Weber als *Anstalten (Institutionen)*, deren Entstehung *historisch rekonstruierbar* ist. Im Nachhinein betrachtet, verlaufen die Bildung und Ausgestaltung von *sozialen Ordnungen* oftmals konfliktiv. So sind „*Vergesellschaftungen andererseits [...] sehr oft lediglich Kompromisse widerstreitender Interessen*“ (a.a.O., S. 30). Akteure, die aufgrund bestehender *Herrschaftsverhältnisse und -formen* mit *Deutungsmacht* und *Einflusspotential* ausgestattet waren, konnten ihre *Weltdeutungen (Episteme)* und ihre *Werte* als die geltenden durchsetzen und die Ausgestaltung der *institutionellen Regelwerke* massgeblich *nach ihren Interessen* beeinflussen (siehe Kpt. 3.1.1).

Die Handlungstheorie Max Webers war Grundlage für theoretische Konzeptionen nachfolgender Soziologen, so für das „*normative Paradigma*“ von *Parsons* (1937). Im *akteurzentrierten Institutionalismus* bestehen Institutionen aus „*Normen des angemessenen Verhaltens*“ Mayntz et al. (1995a, S. 45) oder gelten als Regelsysteme, „*die einer Gruppe von Akteuren offene Handlungsverläufe strukturieren*“ (Scharpf, 2000, S. 77). Schimank (1996) geht von der *Dualität der Soziologien* („*sociology of social action*“ and „*sociology of social system*“) aus. Institutionen werden dabei zu „*etwas Sperrigem in der Mitte*“ (S. 245): Einerseits sind die Institutionen und ihre normativen Regelwerke dem Zugriff der individuellen Akteure weitgehend ‚entrückt‘, andererseits werden die normativen Regelwerke durch das Handeln der Akteure erst geschaffen und strukturiert. Institutionen sind für individuelle Akteure ambivalent, beinhalten sie für diese doch sowohl *Ermöglichkeiten* und *Möglichkeiten der Einflussnahme* als auch *Abhängigkeiten* und *Beschränkungen* (ebd).

4.1.1 Gesellschaftliche Ausdifferenzierungsprozesse im Strukturfunktionalismus und kritische Sympathisanten

Soziale Systeme sind im Strukturfunktionalismus *Konstellationen* von *miteinander interagierenden Handelnden* (vgl. Parsons, 1951, S. 5–6). Innerhalb von sozialen Systemen durchdringen, überschneiden und konstituieren sich wechselseitig drei unterschiedliche Systeme:

- Das **cultural system** besteht aus einer mit *hoher interner Konstanz* versehenen *Organisation von Werten, Wissen und relevanten Orientierungen*. Diese sind in Institutionen verkörpert (*belief systems und systems of expressive symbols*).
- Das **social system** ist das *Gesamt der aufeinander abgestimmten Handlungen* von zwei oder mehreren Akteuren, deren Interaktionen in wechselseitigen Orientierungen aufeinander bezogen sind.
- Das **personality system** besteht aus den um die Bedürfnisbefriedigung herum zu einem *eigenen System integrierten organisierten Handlungen* eines Akteurs.

In der theoretischen Konzeption des *Strukturfunktionalismus* erfolgen *Ausdifferenzierungsprozesse* gesellschaftlicher Subsysteme aufgrund von *funktionalen Leistungsdefiziten* (vgl. Parsons, 1937, 2000/1972). Ist ein gesellschaftliches Subsystem – wie das Gesundheits-, Justiz- oder Bildungswesen – nicht mehr oder unzureichend in der Lage, veränderte, komplexer gewordene Umwelanforderungen zu bearbeiten bzw. die ihnen zugeteilte gesellschaftliche Funktion befriedigend zu erfüllen, *sind funktionale Ausdifferenzierungsprozesse* die Folge. Diese bestehen in *inersystemischen Adaptionen* von Umwelteinflüssen und einer *Umorganisation der internen Systemstrukturen*. Als *master trend* bezeichnet Parsons jene funktionalen Ausdifferenzierungsprozesse, welche die *bedeutsamste und führende Entwicklungsrichtung* einer Gesellschaft anzeigen.⁵⁸ *Funktional* bezeichnet der Strukturfunktionalismus systemische Ausdifferenzierungen, weil daraus als ‚zwingende Konsequenz‘ eine systemische *Leistungssteigerung* folgt (vgl. Parsons 1994/1939; 1951).

Luhmann erweiterte in seiner *systemtheoretischen Konzeption* die funktionale Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen Teilsystemen um die *stratifikatorische Differenzierung*, die *Differenzierung im Zentrum und der Peripherie*. Die gesellschaftliche Differenzierung kann dabei in *gleichartige* oder *ungleichartige* sowie in *gleichrangige* und *ungleichrangige* Teile erfolgen. *Segmentäre Ausdifferenzierung* bedeutet die Ausdifferenzierung in *gleichrangige* und *gleichartige* Teile (bspw. in Familien, Clans, Stämme). *Stratifikatorisch* ist die Ausdifferenzierung, wenn die Teile *ungleichrangig* und *ungleichartig* sind (bspw. soziale Schichten). In modernen Gesellschaften erfolgen nach Luhmann *funktionale Differenzierungen* in *gleichartige* und *gleichrangige Teilsysteme*, da jedes der Teilsysteme *spezifische Reproduktionsleistungen* für die Gesamtgesellschaft erbringt (vgl. Luhmann, 1977). Die differenzierten Teilsysteme können nicht mehr über eine gemeinsame Grundsymbolik integriert werden, da jedes der Teilsysteme entlang der eigenen *Leitdifferenzen* operiert und daher Ausdifferenzierungsprozesse entlang von *binären Codes* verlaufen. Dazu Luhmann: „Man sieht jetzt deutlich, dass die Funktions-

⁵⁸ Der Verweis auf das AGIL-System von Parsons soll an dieser Stelle ausreichen. Es geht um vier Grundfunktionen der gesellschaftlichen Strukturierung durch Selektion, die nach Parsons universell auf alle Systeme als Analyseraster angewendet werden kann. In einem Quadrant sind auf der Y-Achse ein *externer* und ein *interner Bezug* und auf der X-Achse instrumentelle Mittel und konsumatorische Ziele unterschieden. Dies ergibt vier grundlegende Funktionen des AGIL-Schemas: (A) Anpassung (adaption), (G) Zielverwirklichung (goal-attainment), (I) Integration (integration), (L) Muster-Erhaltung (latent pattern maintenance (AGIL) (vgl. Parsons, 1951).

systeme sich nicht nur über eigene Kriterien des Richtigen, also nicht nur über Gesamtformeln ihrer Programme (Friede bzw. Gemeinwohl, Wohlstand, Bildung, Gerechtigkeit etc.) ausdifferenzieren, sondern dass dies primär über binäre Codes geschieht“ (vgl. Luhmann & Baecker, 2006, S. 264). Die *binären Codes* entstehen in *teilsystem-spezifischen Kommunikationszusammenhängen* und sind Anhaltspunkte dafür, was im Geltungsbereich der jeweiligen Subsysteme an *Verhalten verlangt* wird. In ihrem Anwendungsbereich erheben *binäre Codes* – die oft als Wertungen ‚richtig-falsch‘ auftreten – innerhalb des subsystemischen Anwendungsbereiches eine Art *Universalgültigkeit*. Die Codes bilden *Leitdifferenzen* so genannte *distinction directories* aus, an denen sich Kommunikationszusammenhänge ausrichten (Luhmann, 1986). Damit wird eine Verbindung zur systemtheoretisch begründeten *Selbstreferenzialität* (siehe Kpt. 4.1.2) herstellbar, wenn die gesellschaftlichen Subsysteme ihre spezifischen Codes dazu einsetzen, sich *gegen eine Einmischung* von aussen abzusichern. Als Beispiel sei hier die fachspezifische Terminologie der Juristinnen, der Mediziner sowie der Pädagog/innen angeführt, die sich durch ihren ‚Professionsjargon‘ gegen Einmischung Aussenstehender absichern.

Kritische Sympathisanten

Die Leitvorstellung Parsons zur *funktionalen Ausdifferenzierung* gesellschaftlicher Systeme wurde durch die *Kritischen Sympathisanten* – teilweise unter Mitwirkung von Parsons selbst – weiterentwickelt. Smelser zeigte in seinen empirischen Arbeiten anhand von Ausdifferenzierungsprozessen im amerikanischen Hochschulwesen sowie in Untersuchungen zur *funktionalen Ausdifferenzierung schulischer Erziehung* im England des 19. Jahrhunderts (Smelser, 1985, 1990), dass diese insbesondere auf unterschiedliche *Akteurinteressen* zurückzuführen sind. Die *systemischen Ausdifferenzierungsprozesse* im englischen Volksschulwesen erfolgten auf dem Hintergrund einer *zunehmenden Pluralität* bestehender *gesellschaftlicher Werthorizonte*, sodass Smelters feststellte: „[...] *education can mean or promise different things to different groups and interests in society*“ (Smelser, 1985, S. 117). So unterstützen bestimmte gesellschaftliche Akteurgruppierungen Ausdifferenzierungsprozesse gezielt, andere hingegen hegen Interesse daran, diese gerade zu verhindern. Für das Bildungswesen kann dies bedeuten, dass einem Teil der Gesellschaft spezifische Lebenschancen und Entwicklungsmöglichkeiten geboten oder vorenthalten bleiben. Smelser folgerte daraus, dass systemische Ausdifferenzierungsprozesse entgegen der Annahme des Strukturfunktionalismus *keiner linear-kausalen Logik funktionaler Leistungssteigerung* folgen, sondern durch eine Kombination von *Akteurinteressen* und deren *Möglichkeiten der Einflussnahme* verbunden sind, also „*a distinctive combination of obstacles and opportunities*“ (a.a.O., S. 25) darstellen. Gesellschaftliche Ausdifferenzierungsprozesse sind daher auch unter dem Aspekt der *Umverteilung von Chancen* bzw. der *Verschiebung der Gewichtung* und *Durchsetzung von Akteurinteressen* zu betrachten. Smelser weist darauf hin, dass die Einführung der allgemeinen Schulpflicht der *Lehrerprofession* einen *Zuwachs an Status* und *gesellschaftlichem Einfluss* verschaffte und ihr die Ausdifferenzierungsprozesse des Bildungswesens zum Nutzen gereichten. Die Ergebnisse und Wirkungen von funktionalen Ausdifferenzierungsprozessen sind aber in der Realität oft erst *im Nachhinein erkennbar*, entsprechen doch die Wirkungen sozialen Handelns weder stets den Akteurintentionen noch sind die Wirkungen von diesen immer vor-

hersehbar (siehe Kpt. 4.2.6, Schimank 2000, *Phänomenen dritter Art von Transintentionalität*⁵⁹).

Auch *Eisenstadt* erkannte in seinen vergleichenden empirischen Studien, dass ein *gleiches Problem* ganz unterschiedliche funktionale Ausdifferenzierungsprozesse auslösen kann, die *nicht zwangsläufig* zu funktionalen Problemlösungen führen. Es sind die *innovative elites* einer Gesellschaft, die relevante Leistungsdefizite in einem gesellschaftlichen Subsystem erkennen und den Willen aufbringen müssen, *Differenzierungsprozesse* einzuleiten (Eisenstadt, 1963). Die *innovative elites* sind in bestehende gesellschaftliche Strukturen eingebunden, weshalb es nicht selbstverständlich – aber Voraussetzung ist – dass sie die systemische Leistungsdefizite *erkennen*. Entscheidend für die Ausgestaltung der angestrebten Differenzierungsergebnisse ist aber, dass die beteiligten Akteure sowohl über den *Willen* als auch über genügend *Einflusspotentiale* verfügen, Ausdifferenzierungsprozesse anzustossen, sich gegenüber anderen Akteurinteressen – insbesondere gegenüber Akteuren, die am Status quo festzuhalten gedenken – durchzusetzen und bei den dominanten Akteuren für die beabsichtigten gesellschaftlichen Differenzierungen Akzeptanz zu verschaffen. Dazu Eisenstadt: „*The crucial problem is the presence or absence [...] of an active group of special „entrepreneurs“, or an elite able to offer solutions to the new range of problems*“ (S. 384). Systemisch funktionale Ausdifferenzierung bedarf daher der aktiven *Differenzierungspolitik* gesellschaftlich *einflussreicher Akteure*. Rueschemeyer (1974) kritisierte die struktur-funktionalistische Leitvorstellung einer funktionalen systemischen Ausdifferenzierung, auch ist mit einem erhöhten *Koordinationsaufwand* zu rechnen, sodass Rueschemeyer wie Eisenstadt funktionale Ausdifferenzierungen in erster Linie als *Resultat der Einflussnahme* durch *mächtige gesellschaftliche Akteure* sieht, denen die neue Differenzierungsstruktur für die Durchsetzung *ihrer Interessen* entgegenkommt. *Domänenmonopolisierung* und *Autonomie-wahrung* sind für Rueschemeyer die zwei bedeutsamsten *Akteurinteressen*.

Im Anschluss an die *kritischen Sympathisanten* setzten sich in Amerika die *Neofunktionalisten* mit Parsons auseinander (Alexander & Colomy, 1990). Colomy (1990) unterscheidet bei der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Subsysteme zwischen „*blundered differentiation*“, „*unequal differentiation*“, „*uneven differentiation*“ sowie *fundamentalistischer Regression*. (S. 470) Je nach Art und Dynamik der gesellschaftlichen Differenzierungsprozesse können diese *unvollständig bleiben* sowie beträchtliche und folgenreiche *Ungleichzeitigkeiten* zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen und in den Teilbereichen eines Subsystems aufweisen. Die *fundamentalistische Regression* bezeichnet das – manchmal auch gewaltsame – Akteurstreben, gesellschaftliche Differenzierungsprozesse *rückgängig zu machen*.

⁵⁹ Intentionales Handeln eines Akteurs enthält im Sinne Max Webers einen subjektiven Sinn und verfolgt spezifische Zielsetzungen. Transintentionalität ist das Resultat von Akteurhandlungen mit mehr oder weniger divergierenden Intentionalitäten, so dass keiner der Intentionen der beteiligten Akteure vollumfänglich erreicht wird. Transintentionalität beinhaltet unerwartete, unvorhergesehene, nicht-intendierte, allenfalls (un-)erwünschte Effekte aus dem Zusammenhandeln von Akteuren. Schimank, http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2009/8819/pdf/kollektive_intentionalitaet.pdf

4.1.2 Systemtheorie

Auf der Grundlage der *Kybernetik* und den Arbeiten von Maturana (1982) zu *biologischen Systemen* entwickelte Niklas Luhmann – teilweise in Bezug zu Parsons Strukturfunktionalismus in Deutschland – die Systemtheorie⁶⁰. Sie ist eine *in sich konsistente Konzeption* zur Analyse der sozialen Welt bzw. von *sozialen* und *psychischen Systemen*. Die Unterscheidung in den klassischen Erkenntnistheorien zwischen *Objekt-Subjekt* ersetzt die Systemtheorie durch die *System-Umwelt-Differenz*. In Abgrenzung zu Maturana et al. unterscheidet Luhmann zwischen *verschiedenen Klassen* von Systemen; das Unterscheidungsmerkmal zwischen *mechanischen (trivialen)* einerseits und *psychischen* bzw. *sozialen Systemen* andererseits ist *Sinn*: „Zum Beispiel lassen sich *psychische und soziale Systeme nicht aber Maschinen und Organismen durch Sinngebrauch charakterisieren*“ (Luhmann, 1999, S. 18). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf *psychische Systeme* – (*Bewusstseinssystem Mensch*) – und auf *soziale Systeme* – (*Organisationen und Institutionen*).

Selbstorganisation und Autopoiesis von psychischen und sozialen Systemen

Psychische wie *soziale Systeme* gelten in der Systemtheorie als *operativ geschlossen*, sind auf *Selbsterhalt* bzw. auf die Sicherung des *eigenen Überlebens* ausgerichtet und gekennzeichnet durch *Selbstorganisation* (a.a.O., S. 60ff): Von aussen an das System herantretende Umwelteinflüsse werden auf ihre *Bedeutung für den Selbsterhalt* und die *Weiterentwicklung der internen Systemstrukturen* hin *bewertet*. Die Erneuerung und aktive Umorganisation der eigenen Systemstrukturen bezeichnen Luhmann & Baecker (2006) als *Autopoiesis*.⁶¹

Wir haben es mit zwei Sachverhalten zu tun: erstens mit „Selbstorganisation“ im Sinne einer Erzeugung einer Struktur durch [die] eigenen Operationen und zweitens mit „Autopoiesis“ im Sinne von Determination des Zustandes, von dem aus weitere Operationen möglich sind, durch die Operation desselben Systems. (S. 101)

Systeme bauen ihre Systemstrukturen ausschliesslich über *interne Operationen (Selbstorganisation)* auf und gelten daher als *operativ geschlossen*. „Diese operative Geschlossenheit ist nur eine andere Form für die Aussage, dass ein autopoietisches System die Operationen, die es benötigt, um Operationen zu erzeugen, durch das Netzwerk der eigenen Operationen erzeugt“ (a.a.O., S. 110). Umweltinformationen werden unter dem Gesichtspunkt der *Anschlussfähigkeit* an die eigenen *internen Systemstrukturen* einer *Selektion* unterworfen. Die *operative Geschlossenheit* von *psychischen* und *sozialen Systemen* bedeutet aber keineswegs, dass diese für sich allein existieren (könnten). Im Gegenteil sind Systeme für die Sicherung des Selbsterhalts und ihre Weiterentwicklung auf den Austausch – die *gegenseitige Durchdringung* und *Interpenetration* im Sinne von *wechselseitiger Ermöglichung* (a.a.O., S. 186–196) – mit anderen Systemen angewiesen.

⁶⁰ Strukturfunktionalismus und Systemtheorie basieren beide auf den Grundlagen der *Kybernetik*. Die Aussage, dass sich Luhmann am Strukturfunktionalismus ausrichtete, wird von ihm selbst ebenso zurückgewiesen, wie sich Parsons nicht unbedingt als Struktur-Funktionalist verstanden wissen wollte (vgl. Luhmann et. al. (2006, S. 19–40) zu Parsons Auch Luhmann hat sich teilweise dagegen verwahrt, die Systemtheorie aus dem Strukturfunktionalismus heraus entwickelt zu haben.

⁶¹ Übersetzt bedeutet *Autopoiesis* wörtlich *Selbst-Erschaffung* im Gegensatz zu *Allopoiese (Fremdgestaltung)*. – Maturana (1982) stellte als Biologe fest, dass Systeme bestehen, die sich selbst erneuern: „Autopoietische Systeme sind operativ geschlossene Systeme, die sich in einer ‚basalen Zirkularität‘ selbst reproduzieren, indem sie in einer räumlichen Einheit die Elemente, aus denen sie bestehen, in einem Produktionsnetzwerk wiederum mit Hilfe der Elemente herstellen, aus denen sie selbst bestehen“ (S. 58).

So sind Systeme einander Umwelten, die *sich gegenseitig Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten* bieten. Daher kann nach Luhmann Entwicklung von *sozialen Systemen* nur *Selbstentwicklung*⁶² und Entwicklung von *personalen Systemen* ausschliesslich „*Selbsterziehung*“ sein (Luhmann et al., 2002, S. 101).

Soziale und personale Systeme sind durch *strukturelle Kontingenzen*⁶³ miteinander *gekoppelt*. Jedes System entscheidet selbst, welche von aussen kommenden Impulse es aufnimmt und inwieweit es eine *systeminterne Umorganisation* seiner Systemstrukturen vornimmt, daher sind von *aussen keine Strukturen direkt in ein System implementierbar* und dies zieht für *Erziehung* wie für *Organisationsentwicklung* Konsequenzen nach sich. Systeme sind dabei *mehr oder weniger durchlässig* bzw. *operativ geschlossen*. Völlig geschlossene Systeme sind auf Dauer – insbesondere bei sich stark verändernden Umwelten – nicht überlebensfähig und gänzliche Geschlossenheit eines Systems führt zu *systemischem Stillstand* bzw. zum ‚Systemtod‘. *Operative Geschlossenheit* und *Offenheit von Systemen* schliessen sich somit nicht aus, sondern stehen in einem *Bedingungsverhältnis*.

Aus dem bislang Gesagten folgt, dass *soziale Systeme* nicht auf die einzelnen Mitglieder bzw. einzelnen *psychischen Systeme* zurückführbar sind. Anders gesagt: Die Summe aller Mitglieder einer sozialen Organisation *stellt nicht das soziale System* als solches dar, denn psychische Systeme – als *operativ geschlossene Systeme* – können in der systemtheoretischen Perspektive nur ausserhalb anderer Systeme – also auch ausserhalb von sozialen Systemen verstanden werden. Das Gleiche gilt für soziale Systeme, die ihrerseits operativ geschlossen sind. Das *soziale System* ist den psychischen Systemen *Umwelt* sowie die *psychischen Systeme* den *sozialen Systemen Umwelt* sind. *Soziale Systeme* existieren in dieser Logik zwar unabhängig von *psychischen Systemen*, gleichwohl ist deren Fortbestehen nur gesichert, wenn *psychische Systeme* ihr *Bewusstsein* dergestalt *reproduzieren*, dass sie an die Strukturen des *sozialen Systems* *anschlussfähig* bleiben (vgl. Luhmann, 1999, Luhmann et al., 2006).

Kommunikation und doppelte Kontingenz

Kommunikation ist die *basale Analyseeinheit* in der Systemtheorie, da *Interpenetration* zwischen Systemen ausschliesslich über *Kommunikation* geschieht. *Kommunikation* stellt auch die *einzigste Form von Handlung* dar und erst über Kommunikation stellt ein System *Differenzen* zwischen den eigenen Systemstrukturen und jener anderer Systeme her. *Interpenetration* und *Kommunikation* zwischen autopoietischen Systemen setzt *Sinn* voraus, der sich in der Kommunikation zwischen *psychischen Systemen* als *Bewusstsein* äussert: „*Sinn ermöglicht das Sichverstehen und Sichforterzeugen von Bewusstsein in der Kommunikation und zugleich das Zurückrechnen der Kommunikation auf das Bewusstsein der Beteiligten*“ (Luhmann, 1999, S. 297). Das Vorhandensein von Sinn ist nicht auf *psychische Systeme* beschränkt, vielmehr operieren auch *soziale Systeme* mit *Sinn*. Luhmann unterscheidet zwischen der *Kommunikation* in *sozialen Systemen*, in denen *Kommunikation weitere Kommunikation auslöst*, wohingegen durch Kommunikation in *psychischen Systemen* eine neue, in sich geschlossene *kommunikative*

⁶² Dieser systemtheoretische Aspekt hat in der Folge insbesondere die Theorien zur Organisationsentwicklung ab Mitte des 20. Jahrhunderts massgeblich beeinflusst. Die Bearbeitung dieses Feldes würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen; es folgen vereinzelte Hinweise.

⁶³ von lat.: contingere = zusammen (sich) berühren; bezeichnet einerseits das gemeinsame, zeitlich unvorhergesehene, zusammenfallende Auftreten zweier Ereignisse, andererseits aber auch einen Status der Ungewissheit und Offenheit möglicher künftiger Entwicklungen (Duden 5, Fremdwörterbuch, 6. überarbeitete und erweiterte Auflage).

Einheit entsteht, in der sich Bewusstsein des einen psychischen Systems an das *Bewusstsein* des anderen anschliesst (a.a.O., S. 355fff). Im kommunikativen Austausch zwischen *psychischen Systemen* besteht nun das Problem der „*doppelten Kontingenz*“ (a.a.O., S. 148).⁶⁴ *Doppelte Kontingenz* besagt, dass im kommunikativen Austausch zwischen zwei *psychischen Systemen* stets *Ungewissheit* besteht, wie das andere System die von aussen kommende Information aufnimmt, verarbeitet und sich in der Folge verhalten wird. Das psychische *Bewusstseinssystem Mensch* organisiert und verarbeitet die eingehenden Inputs ja entsprechend seiner *Anschlussfähigkeit* der eigenen internen Systemstrukturen. Allerdings vollzieht sich die systeminterne Verarbeitung von systemexternen Informationen *nicht beliebig*, sondern ist beeinflusst von *normativen Erwartungshaltungen* sowie den Voraussetzungen und Bedingungen des jeweiligen *sozialen Kontextes*. So schränken *Umwelterfordernisse* die Reaktionsmöglichkeiten der an der Kommunikation beteiligten *psychischen Systeme* ein und die *beidseitigen Wirkungs- und Handlungserwartungen* erfolgen nicht willkürlich. Das Problem der *doppelten Kontingenz* löst Luhmann mit dem „*selbstreferentiellen Zirkel*“, womit er meint: „*Ich tue, was du willst, wenn du tust, was ich will*“ (a.a.O., S. 166). Dieser Zirkel bildet in rudimentärer Form eine *neue kommunikative Einheit*, welche nicht direkt auf die beteiligten Systeme zurückführbar ist, aber *Thema der Kommunikation* in der *Bewusstseinsstruktur* des einzelnen Systems sein kann. Wichtige Folge von „*doppelter Kontingenz* ist das *Entstehen von „Vertrauen“ bzw. von „Misstrauen“* (a.a.O., S. 179; vgl. Luhmann, 1989). Die Bedeutung von Vertrauen wird vor allem dann sichtbar, wenn eine Situation von den beteiligten Systemen als riskant eingestuft wird: Der/die Andere kann gerade weil er/sie weiss, welche *Erwartungen* implizit wie explizit bestehen, sich entsprechend verhalten – oder eben nicht. *Doppelte Kontingenz* beinhaltet folgerichtig die Gefahr, durch ALTER *bewusst getäuscht* oder von ihm über *seine Handlungsabsichten im Unklaren* gelassen zu werden – aber auch die Möglichkeit, *selbst bewusst zu täuschen* und den Anderen *im Ungewissen über die eigenen Handlungsabsichten* zu belassen. Dies schafft Unsicherheiten im kommunikativen Austausch bzw. im sozialen Handeln. Deshalb besteht die *gesellschaftliche Funktion von Vertrauen* in einer *Komplexitätsreduktion*: „*Vertrauen hat eine Funktion für die Erfassung und Reduktion dieser Komplexität*“ (Luhmann, 1989, S. 32). Diese wiederum ist ökonomisch gesehen funktional, da hohe Kosten einer umfassenden Kontrolle weitgehend entfallen.

Selbstreferenzialität von Systemen und Selbst- und Fremdreferenzen

Selbstreferenz von *psychischen* wie *sozialen Systemen* bedeutet ihre Fähigkeit, *Beziehungen zu sich selbst* herzustellen und dies, indem durch *Reflexion* Differenzen zwischen sich selbst und der Umwelt hergestellt werden (vgl. Luhmann, 1999). Systeme beobachten sich selbst sowie den *Prozess des Beobachtens an sich* und stellen über Differenzwahrnehmungen zu den sie umgebenden Umweltsystemen einen Bezug zu sich selbst her. Dazu Luhmann: „*Der Begriff Selbstreferenz bezeichnet die Einheit, die ein Element, ein Prozess, ein System für sich selbst ist. „Für sich selbst“ – das heisst: unabhängig vom Zuschnitt der Beobachtung durch andere*“ (S. 58). Das *psychische System* handelt in *Bezugssystemen* und erzeugt die Anderen und sich selbst als *selbstreferentielle* bzw. *fremdreferentielle Konstruktionen*; in *psychischen Systemen* entsteht dabei *Be-*

⁶⁴ Luhmann führt im Zusammenhang mit der *doppelten Kontingenz* den Begriff *Person* ein. Psychische Systeme, die von anderen psychischen oder von sozialen Systemen beobachtet werden, bezeichnet er als *Personen*. Der Begriff *personales System* involviert eine Beobachterperspektive, bei der die Selbstbeobachtung eingeschlossen ist (vgl. Luhmann, 1999, S. 155).

wusstsein.⁶⁵ Die *Identifikation* bzw. die Zuordnung der *Selbstreferenz* zu einem *Selbst* kann drei unterschiedliche Formen annehmen, abhängig davon, durch welche Unterscheidung das *Selbst* sich selbst bestimmt.

- Die *basale Selbstreferenz* ist die Mindestform an Selbstreferenz, damit ein (auch bloss temporales) System sich autopoietisch reproduzieren kann. Mit der *basalen Referenz* vollzieht das System die grundlegende Unterscheidung zwischen Element und Relation. *Basale Selbstreferenz* bedeutet die fortwährende Bestätigung und Rückkoppelung der systeminternen Strukturelemente durch das psychische System selbst.
- Der *Reflexivität* (*prozessuale Selbstreferenz*) liegt die Unterscheidung von Vorher und Nachher elementarer Ereignisse zugrunde. „*In diesem Fall ist das Selbst, das sich referiert, nicht ein Moment der Unterscheidung, sondern der durch sie konstituierte Prozess*“ (a.a.O., S. 601). Dieser entsteht durch die Vorher-Nachher-Differenz, wenn zusätzliche Bedingungen für eine Selektivitätsverstärkung erfüllt sind. *Reflexivität* liegt dann vor, wenn beispielsweise im Kommunikationsprozess über den Kommunikationsprozess kommuniziert wird (Metakommunikation) und dadurch die prozesstypischen Merkmale durch *Reflexion* verstärkt werden.
- Der *Reflexion* liegt die Unterscheidung von System und Umwelt zugrunde. Nur in dieser Unterscheidung bzw. in der *Reflexion* erfüllt die *Selbstreferenz* die Merkmale von *Systemreferenz*, da sich die beiden Bereiche – *Selbst- und Systemreferenz* – hier überschneiden. „*In diesem Fall ist das Selbst das System, dem die selbstreferentielle Operation sich zurechnet. Sie vollzieht sich als Operation, mit der das System sich selbst im Unterschied von der Umwelt bezeichnet*“ (a.a.O., S. 601). Formen der *Selbstdarstellung* des Systems sind eine Möglichkeit, um so von der Umwelt akzeptiert zu werden, wie sich das System dargestellt wissen möchte (a.a.O., S. 600–602).

Selbstreferenzialität ist für Systeme überlebenswichtig, denn sie verhilft ihnen zu einer *selektiven Auswahl von Umweltimpulsen* und führt damit zu *Komplexitätsreduktion*. Die Umwelt kann in einem System *ja nicht direkt abgebildet*, sondern nur *repräsentiert* werden; hingegen kann das *psychische System Differenzen* in den *systeminternen Strukturen einrichten*, um auf Differenzen in der Umwelt reagieren und dadurch Informationen erzeugen zu können. Da *keine direkten Kausalitäten* zwischen Systemverhalten und Umweltreaktionen – und umgekehrt – bestehen, laufen Austauschprozesse zwischen Systemen über die *Repräsentation* des anderen Systems in den eigenen internen Systemstrukturen; *Reflexion* und *Repräsentation* anderer Systeme oder Systemteile entsprechen den *Fremdreferenzen* eines Systems. Der Begriff *Fremdreferenzen* bezeichnet demnach ein *Konstrukt des sich selbst beobachtenden Systems*, bei dem ein System *seine eigenen Unterscheidungsweisen* verwendet. Das System nimmt eine *zweite Beobachtungsebene* ein, *beobachtet das eigene Handeln* und wird sich bewusst, dass die *wahrgenommene Fremdreferenz* mit dem *eigenen Systemhandeln* verbunden ist. Dies führt zu einer *theoretischen Trennung von Handlung und Selbstbeobachtung*. Das handelnde System grenzt sich durch *Selbstbeobachtung* von der Umwelt ab und erfährt dadurch ein *Bewusstsein der eigenen Identität*. Die Übereinstimmung von *Fremdreferenz* und *Selbstreferenz* führt im Alltagsverständnis zum Eindruck des *Sich-verstehens* (a.a.O., S.

⁶⁵ Luhmann nimmt hier eine Unterscheidung vor: Psychische Systeme „*prozessieren Selbstreferenz*“ in Form von *Bewusstsein*. Bei sozialen Systemen verwendet er den Begriff *Referenz*; die Verwendung dieses Begriffes rückt er in die Nähe des systemtheoretisch verstandenen Begriffes der „*Beobachtung*“ (Luhmann, 1999, S. 593ff).

57–65). *Psychische Systeme* wie *soziale Systeme* erzeugen durch *prozessuale Selbstreferenzen* bzw. *Reflexion Wissen über sich selbst* und gelangen dadurch zu einem Verständnis *von sich selbst*. Luhmann unterscheidet zwischen dem *Wissen im System* – durch Selbstreferenzen erzeugtes Bewusstsein – und dem *Wissen über das System* (Luhmann et al., 2002). So beinhaltet die Alltagspraxis einer Schule ein *Verständnis über sich selbst*, das für die darin wirkenden Personen eine „*sich selbst interpretierende Realität*“ (Fend, 2006, S. 182) darstellt. *Selbstreferenzen* – also das *Wissen über sich selbst* und die damit verbundenen Wertungen – sind *konstitutive Gestaltungskräfte* von Systemen. *Selbst-* und *Fremdreferenzen* von *psychischen Systemen* können *methodisch empirisch* erfasst werden, wodurch *wissenschaftlich gesichertes Wissen über das System* erzeugt wird bspw. in Form von *Forschungsergebnissen* zu Schul- und Unterrichtsentwicklung. Es ist davon auszugehen, dass das Wissen im *sozialen System der Einzelschule* einerseits aufgrund von *objektiven* bzw. auf *wissenschaftsbasierten Kriterien* und *Indikatoren beruht* – über welche bei den beteiligten Akteuren ein gewisser Konsens besteht – andererseits das Wissen im *sozialen System* aber auch auf *subjektiven Bewertungen* und *subjektiven Theorien*⁶⁶ basiert. Die Reflexionen von Schulleitenden zu ihrem Führungshandeln sind in das *Bewusstsein* gelangte – und im Falle von mündlichen Interviews – *verbalisierte komplexe Selbst- und Fremdreferenzen*, die als *sich selbst interpretierende subjektive Realität* bzw. die *subjektive Repräsentation der Schulleitungswirklichkeit* der Befragten darstellt (siehe Kpt. 7, *Methodenteil*).

Systemtheorie und Organisations- und Schulentwicklung

Die Systemtheorie hat nicht nur die weitere soziologische Theorieentwicklung ab Mitte des 20. Jahrhunderts befruchtet, sondern auch *andere Wissenschaftsbereiche* beeinflusst. Insbesondere der Blick auf *soziale Organisationen* bzw. *soziale Systeme* als *autopoietische, sich selbstorganisierende Systeme* gab der Organisationstheorie wichtige Impulse. Wollen *soziale Organisationen* überleben und sich weiterentwickeln, müssen sie die *Anschlussfähigkeit* ihrer inneren Organisationsstrukturen an die von aussen an sie herangetragenen Impulse herstellen und sichern. *Organisationales Lernen* wird zum Stichwort für das Überleben und die Weiterentwicklung sozialer Organisationen und wirtschaftlicher Unternehmen (Argyris & Schön, 2006; Glasl & Lievegoed, 1995; Senge, 1999).⁶⁷ Das *klassische Organisationsverständnis*, das von der Idee der *linear-kausalen Wirkungsrichtung* ausging – idealtypisch verkörpert im Taylorismus (1913, zit. nach Glasl et al., 1996) wurde – zumindest theoretisch – überwunden. Aus *systemtheoretischer Perspektive* folgen auf von aussen an *psychische* wie *soziale Systeme* herangetragene Entwicklungsimpulse zumeist *keine linearen Wirkungs-dynamiken* in den internen Systemstrukturen. Interne Systemdynamiken verlaufen *a-linear, irrational* und unterliegen *Kontingenzen*. Die Beziehungen bzw. der Austausch zwischen den systeminternen Elementen sind *komplex*, weshalb in sozialen Systemen mit rationaler

⁶⁶ Die Begriffe subjektive Theorien oder auch Alltagstheorien stammen aus psychologischen Wissenschaftskontexten und nehmen vornehmlich eine auf das Individuum bezogene Perspektive ein (vgl. bspw. Groeben, Wahl & Scheele, 1988). Subjektive Theorien und Selbstreferenzen können – mit einer gewissen Toleranz – als Synonyme zweier unterschiedlicher theoretischer Bezugssysteme bewertet werden. Da in dieser Arbeit eine akteurzentrierte Perspektive eingenommen wird und die Systembedingungen der ‚Geleiteten Schule‘ in die Analyse einbezogen werden, wird hier das *systemtheoretische Konzept* der *Selbst- und Fremdreferenzen* gewählt.

⁶⁷ Die Literatur zu Organisationen und zu Organisationsentwicklung ist umfassend; es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, detailliert darauf einzugehen.

Logik intendierte Wirkungs dynamiken *weder exakt voraussagbar* noch deren Ergebnis stets *rational nachvollziehbar* sind; dies schränkt die Steuerung von sozialen Organisationen ein.

Unter systemtheoretischer Perspektive muss man sich vom Gedanken der *rational intendierten Machbarkeit, Steuer- und Kontrollierbarkeit* von Prozessen und deren Ergebnissen verabschieden oder zumindest mit *Kontingenzen* rechnen (vgl. dazu u.a. Königswieser, Hillebrand & Ortner, 2004; Steiger, 2003c, S. 39–41, 2003; Vahs, 2007). Unter dem Aspekt der *Selbstorganisation* ist naheliegend, Organisationsmitgliedern eine *relativ grosse Autonomie* zuzugestehen, damit sie innerhalb ihres Kompetenzbereiches die gesetzten Organisationsziele selbstbestimmt erreichen können. Dadurch wird Führungshandeln, das die Zielerreichung institutioneller Zielsetzungen über die direkte Handlungsbeeinflussung von Mitarbeitenden anstrebt, in seinen Wirkungen vage und von nicht-intendierten Effekten begleitet; die Führung von Mitarbeitenden wird dadurch anspruchsvoll und herausfordernd, denn führen heisst dann, Impulsgebung zum Anstoss von Entwicklung. Die systemtheoretische Betrachtungsweise hat für die Führungsperson eine entlastende Funktion: Sie ist nicht mehr allein für die Ergebnisse innersystemischer Problemverarbeitungen verantwortlich. Voraussetzung dafür ist allerdings ein Bewusstsein für eine systemtheoretische Perspektive bei den relevanten Organisationsmitgliedern, den Bezugsgruppen sowie der Führungsperson selbst (vgl. Neuberger, 2002, S. 632–640).

Die Systemtheorie hat auch die *Analyse und Wahrnehmung von Schule als sozialer Organisation* erheblich beeinflusst. Die Schule wird als „lernendes Unternehmen“ Fullan (1999) bezeichnet, in dem ein *Wandel durch Selbstorganisation* stattfindet (Rolff, 1993). Die Schulleitungsperson als *Change Agent* initiiert und gesteuert durch *Change Management* den organisationalen Wandel (vgl. Schratz, 1998, S. 173–176). Insgesamt geht es bei der Führung einer Schule in erster Linie darum, *einen Entwicklungsprozess in Gang zu setzen, der die Innovationskraft* der Organisation und ihrer Mitglieder freisetzt, um veränderten Umweltanforderungen an die soziale Organisation Schule kreativ zu entsprechen.⁶⁸ Dass organisationale Entwicklung nicht willentlich durch intendierendes Führungshandeln der Schulleitenden allein herbeigeführt werden kann, ist logische Konsequenz systemtheoretischer Perspektive. Die Strukturierung der Schule als *loosely coupled system* (Weick, 1976) mit der *horizontalen, teamartigen Kooperation* zwischen Lehrpersonen in ihren Klassen und der relativ grossen *Handlungsautonomie*, macht eine Führung von *übergreifenden Entwicklungsprozessen* in der Einzelschule anspruchsvoll (vgl. Rolff, 1993, S. 130–131). Wie *anschlussfähig* die inneren Systemstrukturen sowohl der Einzelschule als *soziales System* sowie der Lehrpersonen als *operativ geschlossene psychische Systeme* an die von aussen an sie herangetragenen Impulse sind, entscheidet über die *organisationale Fähigkeit* der Schule zur *Selbstentwicklung* und der *individuellen Fähigkeit* der Lehrperson zur *Selbsterziehung* im Sinne Luhmanns et al. (2002).

⁶⁸ Zu *Theorie und Praxis der Schulentwicklung* unter der Perspektive unterschiedlicher Organisations- und Führungstheorien und die Implikationen für die Entwicklung der Schule als soziale Organisation, sei an dieser Stelle auf Dalin (1990) verwiesen.

4.1.3 Akteurtheoretische Perspektiven auf Ausdifferenzierungsprozesse und Strukturdynamiken

Soziale Gebilde (Institutionen/Organisationen) sind ohne das Verständnis *der sinngeliteten Handlungen einzelner Individuen* nicht verstehbar. Max Weber bezeichnet den Menschen als *Kulturmenschen*, der – im Gegensatz zum blossen Verhalten – *sinngelitet* handelt (vgl. Weber, 1988). *Episteme (Deutungsmuster)* – *mentale Konstruktionen von erlebter Wirklichkeit* – leiten das Handeln von Individuen. Insbesondere den *Religionen* spricht Weber eine *die gesellschaftliche Wirklichkeit gestaltende und auf die individuelle Lebensführung einwirkende Kraft* zu (vgl. Weber 1993/1904-05). Geschichte ist bei Weber das Resultat eines *Wechselspiels von Epistemen (Weltanschauungen), sozialen Ordnungen (Institutionen) und der faktischen Lebensführung der individuellen Akteure*, welche in der jeweiligen *Sozialstruktur* verortet sind. Daher sind *historische Entwicklungen* und die *faktische Wirklichkeit* nur verstehbar im Rückgriff auf die einzelnen, *sinngelitet handelnden Individuen*. Hier knüpft denn auch die Kritik an der Systemtheorie an: Durch die Konzentration auf die Analyse der *sozialen Kommunikation psychischer Systeme* und die *Sicherung innersystemischer Anschlussfähigkeit* an Umweltimpulse, ‚verschwindet‘ das Individuum als handelndes Subjekt. Schimank führt hierzu an, dass die Systemtheorie dadurch stillschweigend unterstellt, „*dass die Menschen normalerweise im wahrsten Sinne des Wortes ordnungsgemäss funktionieren*“ (Schimank, 1996, S. 209). In Bezug auf die Abstraktion des Individuums als *Bewusstseinssystem* meint Fend: „*Die sich selbst bewusste Person gehört nicht mehr zum Träger des sozialen Systems, sondern zur Umwelt dieses Systems*“ (Fend, 2006, S. 136). Damit geht der einzelne Mensch in den Systemstrukturen unter. In der *akteurtheoretischen Perspektive* (Mayntz et al., 1995a/b; Scharpf, 2000; Schimank, 1996, 2000) wie im *Neo-Institutionalismus* (Esser, 1993) rückt *das handelnde Individuum* als *individueller Akteur* wieder in den Blickpunkt der soziologischen Analyse, wobei *Akteurhandeln* in Verbindung zu den *institutionellen Bindungen* und *normativen Regelwerken* gestellt wird. Bereits Elias (1976/1939) hatte in seinem Buch „*Über den Prozess der Zivilisation*“, mit dem zentralen theoretischen Konzept der *Figuration*, eine akteurtheoretische Herangehensweise an gesellschaftliche Differenzierungsprozesse vorgenommen. Figurationen sind *Akteurkonstellationen*, mit denen spezifische Eigendynamiken *gesellschaftlicher Differenzierungsvorgänge* verbunden sind und es stehen – wie später in der *strukturtheoretischen Konzeption* bei Giddens (1997) – *Akteurhandeln* und *gesellschaftliche Strukturdynamiken* in Wechselwirkungen zueinander.

Setzten sich in Amerika die *kritischen Sympathisanten* und die Vertreter des *Neo-Funktionalismus* mit dem *Strukturfunktionalismus* Parsons auseinander, waren es in Europa insbesondere Mayntz et al. (1995a/b) und Scharpf (2000), die in einer kritischen Auseinandersetzung mit Luhmanns Systemtheorie ihre Konzeption des *akteurzentrierten Institutionalismus* entwickelten. Referenzpunkt der Analyse gesellschaftlichen Handelns ist die *Gegenwartsgesellschaft*. Insbesondere Scharpf (2000) rückte das *politische Handeln* als *intentionales Handeln* von Akteuren ins Zentrum seiner soziologischen Analysen. Eine der Hauptthesen des *akteurzentrierten Institutionalismus* lautet, dass *intentionales Handeln von Akteuren* durch den *institutionellen Kontext* und die *normativen Regelungen strukturiert* ist und nur in Rückbindungen an die *institutionellen Regelwerke* verstanden werden kann:

Der Ansatz [des akteurzentrierten Institutionalismus, Ergänzt. der Autorin] geht von der Annahme aus, dass soziale Phänomene als das Produkt von Interaktionen zwischen intentional handelnden – individuellen, kollektiven oder korporativen – Akteuren erklärt werden müssen. Diese Interaktionen werden jedoch durch den institutionellen Kontext, in dem sie stattfinden, strukturiert und ihre Ergebnisse dadurch beeinflusst. (S. 17)

Die bestehenden *sozialen Gebilde (Institutionen, Organisationen)* sind das *Ergebnis von Strukturdynamiken*, die aus den *Akteurinteraktionen* und der „*Abarbeitung ihrer Intentionsinterferenzen*“ (Schimank, 2000, S. 181, 174–176) der beteiligten Akteuren resultieren. Abgearbeitet werden die unterschiedlichen, sich *divergierenden Gestaltungsabsichten* bzw. *Intentionen individueller, kollektiver und korporativer Akteure*.

Vier analytische Komponenten des akteurzentrierten Institutionalismus

Mayntz et al. (1995a) heben vier prägnante *analytische Komponenten* des akteurzentrierten Institutionalismus hervor: *Institutioneller Kontext (Struktur) – Akteure – Handlungsorientierungen* und Handlungssituationen – *Akteurkonstellationen* (vgl. S. 47–65).

*Zur Komponente **Akteur***: Grundsätzlich sind Akteure *Ursprung und Träger sozialen Handelns*. Individuelle Akteure – beispielsweise Führungspersonen – werden als Repräsentant/innen von *überindividuellen Akteuren*, bzw. von *korporativen und kollektiven Akteuren* verstanden.

*Zur Komponente **Struktur***: Es bestehen drei Arten von Strukturen, die sowohl als abhängige wie unabhängige Variable betrachtet werden können und die Strukturdynamiken auslösen: a) *materiale oder formale Verhaltensvorschriften* für spezifische soziale Situationen; b) *Regelungen und Zuweisung spezifischer Ressourcen*; c) *normative Festlegungen der Relationen* zwischen bestimmten Akteuren (bspw. in Form von Weisungsbefugnissen von Vorgesetzten gegenüber Mitarbeitenden).

*Zur Komponente **Handlungsorientierung*** (siehe auch Kpt. 4.2.6): Kognitive, motivationale und relationale Handlungsorientierungen sind neben den normativen institutionellen Vorgaben die drei wesentlichsten Orientierungen von Akteuren. Zwischen diesen bestehen Wechselwirkungen, wobei Akteure folgende drei *Standardinteressen* verfolgen: „*Autonomiebestrebungen*“, „*Domänenabgrenzung*“, „*Wachstum*“ und „*Erwartungssicherheit*“ (a.a.O., S. 54ff).

*Zur Komponente **Akteurkonstellationen***: Mayntz et al. sehen neben anderen, folgende drei charakteristische Merkmale von Akteurkonstellationen:

- a) Anzahl der involvierten Akteure
- b) Homogenität – Heterogenität,
- c) Differenzierende Ressourcenausstattung.

Diese und weitere Variablen von *Konstellationsdynamiken* mitsamt den entsprechenden *Struktureffekten* werden für Mayntz et al. *dadurch erklärbar*. Als *zentrale Konstellationsdimension* werden allerdings „*die verschiedenen Modi sozialer Handlungskoordination*“ (a.a.O., S. 60), die in „*governance*“-Muster münden, betrachtet.

Übersichtlich und in Kürze zusammengefasst richtet sich der akteurzentrierte Institutionalismus an fünf Merksätzen aus:

- 1) Akteure verfolgen, nicht immer aber oft, *spezifische Ziele*.
- 2) Akteure verfügen zur Erreichung der Ziele und Durchsetzung der Interessen Ressourcen bzw. *soziale Einflusspotentiale* (Geld, formale Macht, Wissen...), um das Handeln Anderer in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen und zu lenken.

- 3) Durch Intentionsinterferenzen⁶⁹ und gegenseitige Beeinflussung geraten die Akteure in Akteurkonstellationen.
- 4) Konstellationen von verschiedenen Akteuren erwirken Veränderungen von sozialen Strukturen also gesellschaftliche Differenzierungen.
- 5) Konstellationseffekte entsprechen nicht immer den erwünschten Erwartungen der Akteure, die Effekte sind *transintentional* (vgl. Schimank, 1996, S. 211–212)

Vorgänge gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse werden in der akteurtheoretischen Perspektive als „*Konstellationseffekte des handelnden Zusammenwirkens mehrerer Akteure*“ (a.a.O., S. 212) betrachtet.

Schimank unterscheidet *drei gesellschaftliche Strukturdimensionen* und setzt diese in einem generellen Modell von *Akteur-Struktur-Dynamiken* zueinander in Bezug.

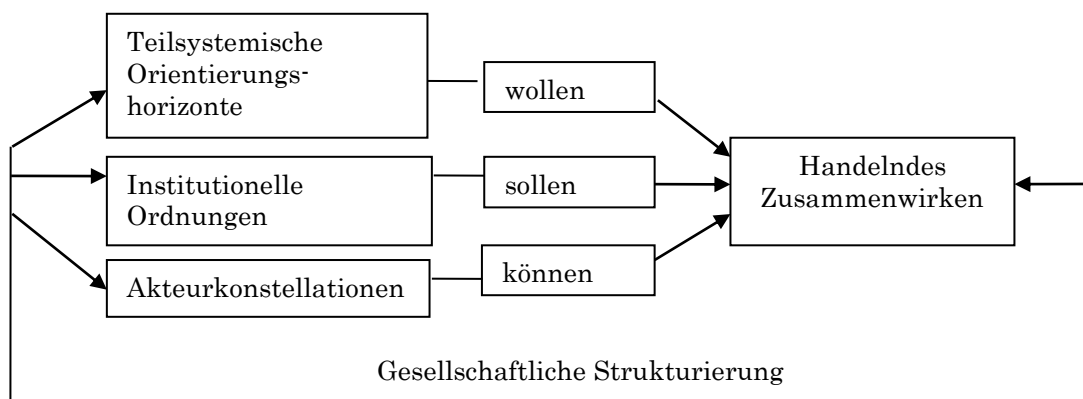


Abb. 3: Akteur-Struktur-Dynamiken aus Schimank, 1996, S. 247

Die erste gesellschaftliche Strukturdimension sieht er in den *teilsystemischen Orientierungshorizonten*, die entlang von *binären Codes* (vgl. Luhmann, 1986, 2006) strukturiert sind. Die zweite Strukturdimension besteht in *institutionellen Ordnungen* und ihren *Normen* und *Werten* und die dritte in *Akteurkonstellationen* (Schimank, 1996, S. 243). *Erwartungs- Deutungs- und Konstellationsstrukturen* sind drei Arten *sozialer Strukturen*, die bei der *Abarbeitung von Intentionsinterferenzen* zwischen Akteuren aufgebaut, erhalten und verändert werden:

Erwartungsstrukturen bestehen in rechtlichen Regelungen, formalisierten Regeln innerhalb von Organisationen aber auch in informellen sozialen Regeln und im Moralkodex.

Deutungsstrukturen bestehen in kulturellen Leitideen bzw. leitenden Werten. Enthalten sind auch kognitive Deutungsstrukturen in Form von etablierten Sichtweisen (bspw. wissenschaftliche Theorien) und berufsspezifischem Alltagswissen. Konstellationsstrukturen können positiv oder negativ bewertet sein. Positiv bewertete münden in gegenseitige Unterstützung bei der Erreichung von Zielen, negativ bewertete in destruktive Konkurrenz- und Feindschaftsverhältnisse.

Konstellationsstrukturen zeigen sich in zeitlichen und räumlichen Verteilungsmustern und insbesondere in den Einflusspotentialen der beteiligten Akteure. Wesentliche Einflusspotentialen sind Macht, Wissen oder Geld sowie Verteilungen von Chancen der unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung (vgl. Schimank, 2000, S. 176–179).

⁶⁹ Wortbedeutung Interferenzen (lat.): *Überlagerung, Überschneidung*

Drei unterschiedliche Akteurkonstellationen, in denen die Akteure bei der Verfolgung ihrer Interessen mit anderen in *Intentionsinterferenzen* stehen, sind *Beobachtungs-, Beeinflussungs- und Verhandlungskonstellationen*. Erstere zwei kennzeichnen *Akteurkonstellationen zwischen individuellen Akteuren*, letztere zwischen *überindividuellen (korporativen und kollektiven) Akteuren*.

Die *Abarbeitung von Intentionsinterferenzen in Akteurkonstellationen* kann eine *bewusst gewollte* Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen bewirken, deren Effekte den Intentionen aller beteiligten Akteure entsprechen. Als *intentional* wird *handelndes Zusammenwirken* von Akteuren nur dann bezeichnet, wenn die daraus resultierenden Struktureffekte sowohl *gewollt* als auch *vorgesehen* waren. In allen anderen Fällen besteht *Transintentionalität*. Das bedeutet, dass die auftretenden Struktureffekte *keinem der Akteurintentionen* vollumfänglich entsprechen und / oder es treten *beiläufige, ungewollte* und unerwartete *Neben- und Fernwirkungen* auf. Letztere bezeichnet Schimank (2000) als „*Untendiertheit gescheiterter Intentionalität*“ (a.a.O., S. 180).

Kollektive und korporative Akteure (überindividuelle Akteure)

Korporative wie *kollektive Akteure* sind das Resultat von „*Verhandlungskonstellationen*“ (a.a.O., S. 306) zwischen verschiedenen Akteuren und Akteurgruppierungen; dies unterscheidet sie grundlegend von *individuellen Akteuren*. *Verhandlungskonstellationen* beinhalten eine *willentliche Verhandlungsbereitschaft* und erst in *Akteurkonstellationen* des *wechselseitigen Handelns* sind im Zusammenhang mit *bindenden Vereinbarungen* gesellschaftliche Struktureffekte möglich (a.a.O., S. 285ff). Individuelle Akteure versprechen sich aus dem Zusammenschluss zu *kollektiven* und *korporativen Akteuren* ein *Anwachsen ihres Einflusspotentials*, um gemeinsame Gestaltungsinteressen in der gesellschaftlichen Sozialstruktur effektiver durchsetzen.⁷⁰ Dazu gehen individuelle Akteure *bindende Vereinbarungen* innerhalb von *überindividuellen Akteuren* ein. *Korporative Akteure* sind *formale Organisationen*⁷¹ wie die *staatliche Verwaltung* oder *wirtschaftliche Unternehmungen*. Als *korporative Akteure* werden auch *Koalitionen* zwischen mehreren Akteuren bezeichnet, wobei die *Dauer* von Koalitionen *zeitlich befristet* ist und endet, sobald die beteiligten Akteure ihre *spezifischen Interessen* durchgesetzt wissen. *Formale Organisationen* sind im Gegensatz dazu *auf Dauer angelegt* und verfügen durch *bindende Vereinbarungen* erheblich *mehr Einflusspotential* auf die beteiligten individuellen Akteure als Koalitionen (a.a.O., S. 306ff). *Kollektive Akteure* versuchen die individuellen Akteure über *gemeinsame, ideelle Zielsetzungen* zu binden und durch *Mobilisierungs- und Handlungsstrategien* einen *gesellschaftlichen Wandel* zu akzelerieren, zu verhindern, abzuschwächen oder umzukehren. *Soziale Bewegungen*, welche sich einem *spezifischen gesellschaftlichen Thema* widmen, sind typisch für kollektive Akteure bzw. *Interessengemeinschaften*.⁷²

⁷⁰ In diesem Verständnis ist in der Dyade zweier individueller Akteure eine wechselseitige Verhandlungskonstellation nicht gegeben (vgl. Schimank, 2000, S. 285).

⁷¹ Auch Vereine und Verbände werden zuweilen als *Interessenorganisationen* mit gesetzlicher Grundlage als *korporative Akteure* bezeichnet – in der Regel aber als *kollektive Akteure*.

⁷² Die Vereinigung der Schulleiterinnen und Schulleiter des Kantons Aargau stellt das Beispiel eines kollektiven Akteurs dar, dem die Durchsetzung der Interessen und Anliegen von Schulleitungspersonen als gemeinsame Intention zugrunde liegt.

Kollektive und *korporative Akteure* erlangten als *überindividuelle Akteure* in modernen Gesellschaften eminente Bedeutung, wobei dies insbesondere auf *Arbeitsorganisationen* als *formale Organisationen* zutrifft; in ihnen finden sich die individuellen Akteure in *spezifischen Verhandlungskonstellationen* wieder. *Arbeitsorganisationen* verfolgen das Ziel, für *Dritte Leistungen* in Form von *Produkten* oder *Dienstbarkeiten* zu erbringen. Ihre finanziellen Mittel erhalten sie von den *Leistungsabnehmenden* und / oder von *staatlicher Seite*. Entstehen *kollektive Akteure* meistens von „von unten“ durch die Initiative individueller Akteure entstehen *Arbeitsorganisationen* in der Regel „von oben“ (a.a.O., S. 316) bspw. durch die Intention einer Unternehmerpersönlichkeit. Dies hat zur Folge, dass in *Arbeitsorganisationen* die organisationalen Ziele – in der Regel die Gewinnerzielung – von den *Motiven der Arbeitnehmenden* getrennt sind (vgl. Luhmann, 1964, S. 89–108). Individuelle Akteure bzw. Arbeitnehmende in *Arbeitsorganisationen* verfolgen neben den *offiziellen Zielsetzungen* stets auch *individuelle Interessen*. Für sie sind *Arbeitsorganisationen* (*Unternehmen/soziale Organisationen*) aufgrund der bestehenden *ökonomischen Abhängigkeit* stets mit *Ambivalenzen* behaftet. Daher sind Organisationsangehörige bestrebt, auf die *Organisationsstrukturen* gestaltend Einfluss zu nehmen und durch spezifische *Strategien* und *Taktiken* ihre individuellen Interessen zu wahren (Bosetzky, 1992; Crozier et al., 1979; Mintzberg, 1983; siehe Kpt. 5.2.1). Die *Sicherung des Lebensunterhalts* durch bezahlte Arbeit ist *eine zentrale Intention* der Arbeitnehmenden.⁷³ Das Interesse an der *Erreichung der Organisations- und Leistungsziele* kann dabei in den Hintergrund treten; allerdings haben Arbeitnehmende letztlich ein *existentielles Interesse am Erhalt der Arbeitsorganisation*, sodass sie die offiziellen Organisationsziele auf Dauer nicht gänzlich vernachlässigen dürfen. Aus dem bislang Gesagten wird deutlich, dass *Arbeitsorganisationen keine Interessenzusammenschlüsse* individueller Akteure sind, sondern das Resultat von *Tauschbeziehungen* (vgl. Homans, 1973), die durch den *Arbeitsvertrag* zwischen *Unternehmen/sozialer Organisation* und den *individuellen Akteuren* festgelegt sind. *Arbeitsverträge* belassen dem individuellen Akteur aber eine gewisse „*sachliche Flexibilität*“ (Schimank, 2000, S. 318), da die Arbeitsleistungen selten präzise festgelegt sind – und dies meistens sinnvollerweise.⁷⁴

Bildungswesen als ‚institutioneller Akteur‘

Überindividuelle Akteure wie die *staatliche Verwaltung*, das *Militär*, das *Gesundheitswesen* u.a. werden sprachlich wie selbstverständlich als ein *Eines* behandelt. Es ist gang und gäbe von *der Schule* zu sprechen, als handle es sich dabei um *eine Person*, obwohl innerhalb von Institutionen und Organisationen ausschliesslich *das Handeln individueller Akteure* beobachtbar ist. Bereits Max Weber wies darauf hin, dass in sozialen *Gebilden* ein *Komplex eines spezifischen Zusammenhandelns von Menschen* besteht, die sich in ihrem Handeln an der Vorstellung orientieren, dass *ein Gebilde* – bei Weber ist es *der Staat* – besteht bzw. eine Ordnung von *juristisch-orientierter Art* bestehen *solle*. Somit ist *Handeln von Institutionen verständliches Handeln*, das auf die einzelnen Individuen zurückführbar ist (Weber, 1964/1922). Die akteurtheoretische Perspektive auf *über-*

⁷³ Hinzu kommen weitere Anreize, sich in ein Arbeitsverhältnis zu begeben wie *sozialer Aufstieg*, *Prestigegewinn* aber auch *immaterielle Anreize* wie *Sinnerfüllung* und *Gemeinschaftserleben*.

⁷⁴ Die Verfolgung von Eigeninteressen der individuellen Akteure innerhalb von Unternehmen/sozialen Organisationen, welche nicht mit den institutionellen und organisationalen Zielsetzungen übereinstimmen müssen und die entsprechenden Handlungsstrategien der individuellen Akteure führen zu den Theorien der Mikropolitik (siehe Kpt. 5.2).

individuelle Akteure weist auf das gleiche Faktum hin: „Jeder überindividuelle Akteur ist eine Konstellation individueller Akteure; und sein Handeln ist demzufolge nichts anderes als das handelnde Zusammenwirken dieser Konstellation“ (Schimank, 2000, S. 306). *Überindividuelle Akteure* repräsentieren dabei das *Insgesamt des Gesellschaftshandelns* im Rahmen einer umschriebenen *sozialen Ordnung* und ihren *institutionellen Regelungen* und *gesetzlichen Vorgaben*. Die Behandlung von *korporativen* und *kollektiven Akteuren* als *ein Akteur* stellt zwar eine „Fiktion“ (a.a.O., S. 307) dar, doch die damit verbundene *Komplexitätsreduktion* bietet den individuellen Akteuren *kognitive Entlastungen* in sozialen *Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsprozessen*. Werden Institutionen von aussen nicht mehr als *Eines* wahrgenommen – beispielsweise weil durch interne Konflikte effektive Leistungen ausbleiben – steigt die Wahrscheinlichkeit von *Chaos* und *Auflösung* der institutionellen Strukturen.

Auf das *Bildungswesen* trifft nun weder die Definition des *kollektiven* noch des *korporativen Akteurs* zu. Die Schule stellt weder eine *freiwillig* zustande gekommene, *privatrechtlich organisierte Organisation* (*korporativer Akteur*) noch eine durch *lockere Regelungen* zusammengehaltene, *freiwillig* zustande gekommene Interessenorganisation (*kollektiver Akteur*) dar. Fend (2006) bezeichnet daher das Bildungswesen als *institutionellen Akteur*.

Eine komplexe soziale Ordnung, und dazu können wir auch das Bildungswesen rechnen, besteht also aus Regelungen und Regelanwendungen von vielen individuellen Akteuren, die aber so aufeinander abgestimmt sind, dass sie zusammen von anderen Akteuren formulierte Ziele erfüllen, das Bildungswesen z.B. jene, die der Staat als externer Akteur formuliert. Sie ziehen im geglückten Falle „an einem Strick“. Der „Strick“ besteht dabei in den fein abgestimmten Formen des Zusammenhandelns. Auf diese Weise kann man sinnvollerweise vom Handeln und von der Verantwortung eines institutionellen Akteurs sprechen. In diesem Sinne wird hier vom Bildungswesen als einem „institutionellen Akteur“ gesprochen. (S. 153)

Soziales Handeln im Auftrag des Bildungswesens bedeutet, *regelgeleitetes, normativ strukturiertes Zusammenhandeln individueller Akteure* innerhalb der *institutionellen Vorgaben*. Die im Auftrag des *institutionellen Akteurs* handelnden individuellen Akteure tun dies *nicht nach frei gewählten subjektiven Zielsetzungen*, sondern nach dem durch die Institution festgelegten Regelwerken.⁷⁵ Schulleitungshandeln ist somit *soziales Handeln*, im Auftrag des *institutionellen Akteurs*; die *Schulleitungsperson als zentraler Akteur* initiiert, plant und leitet das auf die *Zielsetzungen des institutionellen Akteurs ausgerichtete, regelgeleitete Zusammenhandeln* der individuellen Akteure auf der Ebene der lokalen Einzelschule. Schulleitungshandeln ist folgerichtig *kein beliebiges Handeln* eines einzelnen individuellen Akteurs, sondern ist eingebunden in *die institutionellen Regelwerke* des Bildungswesens als institutioneller Akteur (vgl. Fend, 2006, S. 146–164).

⁷⁵ Hier klingt das Bürokratiemodell Webers (1964/1922) nach. Fend (2006) weist darauf hin, dass sich die Schule insgesamt in ein *kundenorientiertes, unternehmerisch denkendes Dienstleistungsunternehmen* verwandelt und sich von den Prämissen des Weberschen Bürokratiemodells entfernt (vgl. S. 162). Dazu sei angemerkt, dass sich die Bildungsverwaltung auf der Makroebene des Bildungswesens nach wie vor an den Prämissen des Bürokratiemodells mit den Aspekten von Chancengerechtigkeit, dem Schutz vor Willkür etc. ausrichtet, ja ausrichten muss. Auf der Mesoebene der Einzelschule hingegen ist ein Wandel der Schule als soziale Organisation weg vom Bürokratiemodell durchaus wahrnehmbar (vgl. Fuchs, 2004; siehe Kpt. 3.1.3).

4.1.4 Funktionen des Bildungswesens als gesellschaftliches Subsystem – seine Funktionen und Systemebenen

Gesellschaftliche Subsysteme leisten einen bedeutenden Beitrag zur Bearbeitung von *spezifischen, gesellschaftlich relevanten Kernproblemen* (Fend, 2006; Luhmann et al., 2002, Parsons, 2000/1972). *Bildungssystem, Wirtschaftssystem* und *politisches System* sind die drei *zentralen gesellschaftlichen Subsysteme* moderner Staaten. Stellt das *Wirtschaftssystem* die Versorgung der Gesellschaft mit Gütern und Dienstleistungen sicher, entwickelt das *politische System* die Grundlagen für ein geregeltes Zusammenleben der Gesellschaftsmitglieder. Zwischen den drei *Subsystemen* besteht eine *wechselseitige Abhängigkeit*. So vermittelt das politische System dem Bildungssystem die gesetzlichen Vorgaben, das indirekt abhängig von den Wertschöpfungen des Wirtschaftssystems ist.

Gesellschaftliche Funktionen des Bildungssystems

Für Parsons (1986) erfüllte das Bildungssystem hauptsächlich zwei Funktionen: Durch die *Sozialisation* stellt die Schule die *Vermittlung der geltenden gesellschaftlichen Normen und Werte* an die nächste Generation sicher und mit der *Selektionsfunktion* erfüllt die Schule den gesellschaftlichen Auftrag der Vermittlung von *sozialen Optionen*. Dreeben (1980) stellte Anfang der 80er-Jahre die *Sozialisationsfunktion* der Schule und die Bedeutung der *normativen Aspekte* wie *Leistung, Unabhängigkeit, Universalismus und Spezifität* in den Mittelpunkt. Fend (1980) verwies insbesondere auf die *Doppelperspektive schulischer Sozialisationsprozesse*: der *Reproduktionsfunktion* der Gesellschaft und dem ‚*Werden der Person*‘. Schulische und unterrichtliche Prozesse wirken auf das Individuum und seine Persönlichkeitsentwicklung ein (vgl. u.a. Fend & Pekrun, 1991).

Das Bildungssystem erfüllt vier grundlegende Funktionen:

- 1) *Kulturelle Reproduktion (Enkulturation)*: Das Bildungssystem reproduziert die kulturellen Sinnsysteme im institutionalisierten Rahmen von Schule, indem es grundlegende kulturelle Fertigkeiten und Verständnisformen, Werthaltungen und Wertorientierungen vermittelt.
- 2) *Qualifikationsfunktion* bezeichnet die Vermittlung von berufsrelevanten Fertigkeiten und Kenntnissen, die für die Ausübung einer konkreten Berufstätigkeit erforderlich sind.
- 3) *Allokationsfunktion* bezieht sich auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft und ihre soziale Gliederung. Über das Prüfungswesen und die daraus resultierende Selektion werden die Individuen in die entsprechenden Bildungsgänge und den damit verbundenen gesellschaftliche Chancen und Positionen gewiesen.
- 4) *Integrations- und Legitimationsfunktion* der Schule vermittelt die gesellschaftlichen Normen, Werte und Weltanschauungen in institutionalisierter Form und unterstützt den Aufbau von kultureller und sozialer Identität der Individuen. Durch die Integrationsfunktion des Bildungssystems werden die vorherrschende Herrschaftsform und bestehende Sozialstruktur legitimiert und die politische Stabilität und den gesellschaftlichen Zusammenhalt gesichert (vgl. Fend, 1980, S. 13–49; 2006, S. 49–52).

Im *Erziehungssystem* erfährt die *Unbestimmtheit pädagogischer Interaktion* eine *Ordnungsstruktur* – dies vornehmlich in Form von *geregeltem Unterricht*. Bildungssysteme leisten im Auftrag der Gesellschaft die „*Resubjektivierung*“ (a.a.O., S. 48) von Kultur bzw. die *Respezifikation* (Luhmann et al., 2002) *kultureller Bildungsinhalte*:

- Auf der *Makroebene* der politischen Instanzen (*Bildungspolitik und Bildungsverwaltung*) werden die bildungspolitischen Entscheidungen zu *Bildungsziele* bzw. der zu *vermittelnden kulturellen Inhalte* gefällt und Regelungen und Vorgaben für die Umsetzung auf der Mikro- und Mesoebene des Bildungswesens formuliert.
- Auf der *Mesoebene* der Einzelschule als „*pädagogische Handlungseinheit*“ (Fend, 1986, S. 275) setzen die verantwortlichen Akteure die institutionellen Vorgaben der Makroebene (bspw. Promotionsverordnung, Studententafel etc.) konkret um und gestalten diese entsprechend der lokalen Begebenheiten.
- Auf der *Mikroebene* des Unterrichts werden die Bildungsinhalte durch die Lehrpersonen arrangiert, ausgewählt und modifiziert. Unterricht ist der Ort, an dem durch Interaktion zwischen Schüler/in und Lehrperson die kulturellen Inhalte ihre je individuelle Bearbeitung erfahren. Schüler/innen sind *Rezipient/innen* der an sie vermittelten Inhalte und verarbeiten die kulturellen Inhalte entsprechend ihren mentalen und kognitiven Strukturen und motivationalen Voraussetzungen.

Die *systemebenenbedingten, spezifischen Bearbeitungsformen* des gesellschaftlichen Bildungsauftrages bezeichnet Fend (2006) als „*Rekontextualisierung*“ (S. 167), womit die *Übersetzungsleistung* des *gesellschaftlichen Bildungsauftrages* durch die Akteure auf den Systemebenen des Bildungswesens gemeint ist:

Mit dem Konzept der Rekontextualisierung wird der Mehrebenenansatz präzisiert. Das Handeln auf der jeweiligen Ebene impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird (a.a.O., S. 181).

Auf der Mesoebene der Einzelschule sind die institutionellen, gesetzlich-normativen Vorgaben der *Makroebene* – der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung – für das soziale Handeln der Akteure *massgeblich*; sie sind als *Kontext präsent*. Die Schulleitung als *zentraler Akteur*, die Lehrpersonen und weitere schulische Unterstützungskräfte bilden zusammen den *korporativen Akteur*, der die *Vorgaben* der Makroebene auf der Mesoebene umsetzt (Fend, 2008, S. 146). Allerdings werden die Vorgaben der übergeordneten Systemebene auf der *Mesoebene der Einzelschule* den *lokalen Bedingungen* und *Voraussetzungen* entsprechend *transformiert* und *gestaltend (re)interpretiert*. Der sich dabei eröffnende *Gestaltungsspielraum* kann und soll unter dem Aspekt von *Teilautonomie* der Einzelschule von den lokalen Akteuren sinnvoll genutzt werden. Das Konzept der Rekontextualisierung beschreibt somit *kein Top-down-Geschehen*: Die Akteure auf den unteren Systemebenen – Schulleitungen und Lehrpersonen – können sich gegen *Überforderung* oder als *Zumutung empfundene Anforderungen* zur Wehr zu setzen; jedenfalls können sie die *Interpretationsfreiheiten* ausloten. Allerdings sind der *Interpretationsfreiheit* bei der Rekontextualisierung der kulturellen Bildungsinhalte Grenzen gesetzt, da das *Zusammenhandeln der individuellen Akteure* auf die Erreichung der *übergeordneten Zielsetzungen* der Makroebene ausgerichtet sein muss. Wie die Akteure auf der Meso- und Mikroebene den Gestaltungs- und Handlungsfreiraum nutzen können, ist auch abhängig von den *lokalen Kontext- und Rahmenbedingungen*, den *Akteurkonstellationen* vor Ort sowie den *individuellen und organisationalen Ressourcen*. Diese Bedingungen der Einzelschule als *Verantwortungseinheit* sind beeinflusst durch ihre Handlungsumfelder wie dem *sozio-ökonomischen Hintergrund* der Schüler/innen, den *Erziehungsberechtigten*, dem *politisch-kulturellen Umfeld*, der *kommunalen Finanzkraft* u.a.:

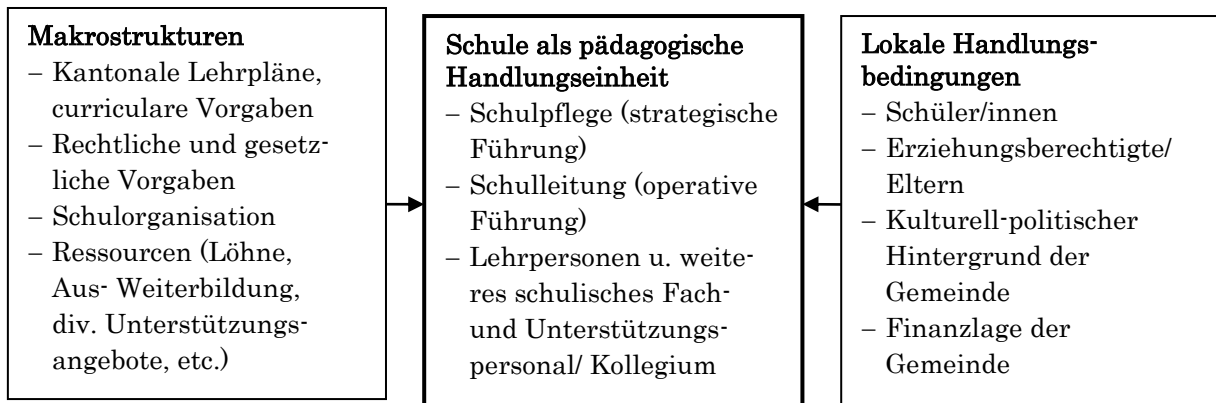


Abb. 4: Handlungsumfelder von Schulen als Verantwortungseinheiten (modif. nach Fend, 2008, S. 146)

In der *Verantwortungsgemeinschaft* – Schulleitung, Lehrpersonen, Schulbehörden – erhalten die individuellen Akteure *unterschiedliche Verantwortungs- und Kompetenzbereiche* zugesprochen. Je nach schulischer Funktion variieren die Anforderungen an die *personalen Fähigkeiten*, an *Wissen, Kenntnissen* sowie an *Haltungen und Einstellungen*. Den Schulleitenden als *zentrale Akteure* kommt qua ihrer Führungsposition besondere Verantwortung zu. Ihre spezifischen *Fähigkeiten, Kenntnisse* und *Einstellungen* sind bedeutsam für die *Rekontextualisierung* und die *Steuerung der lokalen Schulentwicklung* u.a. (vgl. Fend, 2006, S. 174–176).

Das Konzept der *Rekontextualisierung* besitzt auch einen Erklärungsgehalt bezüglich der Frage, weshalb *Innovationen im Bildungswesen* bzw. *rational begründete und theoretisch fundierte kantonale Schulreformen* auf der Meso- wie Mikroebene des Bildungswesens mit (un)schöner Regelmässigkeit *nicht* die von Bildungspolitik- und Bildungsverwaltung intendierten Effekte erzielen. Das *offizielle Bildungsprogramm* ist offensichtlich auf den schulischen Systemebenen weitaus weniger handlungswirksam als landläufig angenommen, denn die schulischen Akteure interpretieren die institutionellen Vorgaben nach ihren eigenen Intentionen, sodass die Gestaltungsintentionen der Makroebene im Prozess der Rekontextualisierung zerrieben werden. Oder mit Oelkers gesagt: „*Schulen sind sehr intelligent darin, bestimmte Dinge nicht zu tun, [...]*“⁷⁶ (Oelkers, 2002, S. 2).

Hier empfiehlt sich ein Blick auf die Konzeption des *Neo-Institutionalismus*: Den *institutionellen, normativen Regelwerken* sowie den *Nutzen-Kosten-Abwägungen* der individuellen Akteure misst der *Neo-Institutionalismus* weitaus *geringere strukturierende Bedeutung* für das soziale Akteurhandeln zu als den *kognitiven Konzepten* und *kulturellen Skripts*: „*Akteure haben für typische Situationen typische gedankliche Modelle der Orientierung und des Handelns in ihrem Gedächtnis gespeichert. Die gedanklichen Modelle der Orientierung sind die Frames, die des Handelns die Skripte für die jeweilige Situation*“ (Esser, 2004, S. 109). Die *kulturellen Skripts, kognitiven Konzepten, mentalen Modellen* sowie den *Wirkungsmythen* schenkt der *Neo-Institutionalismus* bei der Analyse der Regelwirkungen in der empirischen Realität grosse Aufmerksamkeit und misst diesen weitaus grössere Wirkungen auf institutionelle Strukturdaten bei als

⁷⁶ Die Fortsetzung des Zitates soll der Korrektheit halber angeführt werden: „...und Schulleitungen haben alle Hände voll zu tun, für die Realanpassung immer neuer Reformpakete zu sorgen, denen fast immer eines gemeinsam ist, sie sind nicht zu verwirklichen“ (Oelkers, 2002, S. 2).

den *institutionellen Zielsetzungen* und offiziellen Entwicklungsintentionen. Entgegen den Prämissen der *Rational-choice-Ansätze* (siehe Kpt. 4.2.4) kann den beteiligten Akteuren mit Verweis auf ihre spezifischen individuellen Interessenlagen *keine unbezweifelbare Rationalität* zuerkannt werden. Dazu nochmals Fend (2006): „*Was offiziell angestrebt wird, ist oft erstaunlich unwirksam. Es wird von eingespielten Routinen gewissermassen neutralisiert, auch wenn die vorgegebenen Ziele als „Attrappen“ bestehen bleiben und so zu Mythen werden können, [...]*“ (S. 163).

Die aus der Struktur der Lehrerarbeit entstandenen *funktionalen Normsysteme von Kollegialität, Parität, Egalität und Autonomie* (siehe Kpt. 3.1.3.) sind wirksam und stellen ein relevantes Hindernis für die *Professionalisierungsprozesse* in Schule und Unterricht dar. In den *interpretativen, wertbezogenen Orientierungen* von Schulleitungen und ihren Kollegien sieht Fend (2008) denn auch die *zentralen, mentalen Generierungskräfte* für die Gestaltung des Bildungsauftrages auf Schulebene (S. 196–197) – und im vorliegenden Zusammenhang auf die *strukturierende Gestaltung* bei der *Umsetzung von operativer Führungsstrukturen* auf der Mesoebene der Einzelschule.

Aussagen zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- Das bestehende Aargauer Volksschulsystem ist das Resultat von gesellschaftlichen *Ausdifferenzierungsprozessen* und vorläufiges Ergebnis *wechselseitiger Verhandlungskonstellationen*, in denen dominante Akteure und Akteurgruppierungen ihr Einflusspotential einsetzen, um ihre *Gestaltungsabsichten, Intentionen* und *Interessen* durchzusetzen. Bei der *Abarbeitung von Intensionsinterferenzen* ist das Auftreten von *Transintentionalität* sowie von *unerwarteten, unintendierten* und *ungewollten Struktureffektiven* die Regel.
- Mit der systemischen Ausdifferenzierung der Aargauer Volksschule in operative Führungsstrukturen sind Erwartungen funktionaler Effizienzsteigerungen
- verbunden. Die systemischen Ausdifferenzierungsprozesse erfolgten, weil *innovatives elites* – Akteure der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung sowie weitere intentional involvierte Akteurgruppierungen – die Notwendigkeit einer *funktionalen systemischen Ausdifferenzierung* des Volksschulsystems erkannten und sich gegenüber Gruppierungen, die den Status quo erhalten wollten, durchzusetzen wussten.
- Die systemische Ausdifferenzierung der Volksschulstrukturen bzw. die Einrichtung der Schulleitungsfunktion eröffnet *individuellen Akteuren* – Lehrpersonen – neue berufliche Perspektiven und Chancen des sozialen Aufstiegs.
- Führungshandeln vollzieht sich innerhalb von *komplexen Systemdynamiken*, die *nicht kausal-rational steuerbar* sind. Weder die Schule als soziales System noch die schulischen Akteure als je *operativ geschlossene, autopoietische* und *selbstorganisierte, psychische Systeme* sind von aussen direkt steuerbar. Umweltimpulse werden von Systemen *selektioniert* und an *die internen Systemstrukturen angepasst* bzw. *(re-)organisiert*. *Selbstentwicklung* und *Selbsterziehung* finden nur nach Massgabe der *systemischen Anschlussfähigkeit* in die internen Systemstrukturen statt.

- Führungshandeln unterliegt in der Kommunikation der *doppelten Kontingenz*. Diese wird durch den *selbstreferentiellen Zirkel* innerhalb von *sozialen Erwartungskonstellationen* abgemildert. Es entsteht *Vertrauen*, das für soziale Systeme wie die Schule funktional ist, weil damit sowohl *Komplexitätsreduktion* als auch eine *Verminderung des Kontrollbedarfs* verbunden sind.
- Die soziale Wirklichkeit ist Systemen *nicht direkt zugänglich*, sondern in den internen Systemstrukturen *subjektiv repräsentiert*. *Selbst- und Fremdreferenzen* sind für System konstitutiv, wobei Systeme durch *Reflexion Differenzen* zwischen sich und der Umwelt herstellen. *Verbalisierte Reflexionen* der Schulleitenden zu ihrem Führungshandeln sind *komplexe Selbst- und Fremdreferenzen*, die *Wissen im System darstellen*, das mit empirisch-methodischen Verfahren in *wissenschaftlich gesichertes Wissen über das System* überführt werden kann.
- Schulleitende, Lehrpersonen und weitere schulische Akteure sind in einer *formalen Arbeitsorganisation* tätig und handeln im Auftrag des Bildungswesens als *institutioneller Akteur*: im *schulischen Zusammenhandeln* als *Verantwortungsgemeinschaft* erfüllt das Kollegium dessen übergeordnete Zielsetzungen. Individuelle Akteure im Kontext von Schule verfolgen auch *persönliche Interessen* und *Intentionen*, die sich nicht mit den offiziellen Zielsetzungen des institutionellen Akteurs decken müssen.
- Auf der Mesoebene der Einzelschule werden die *makrostrukturellen Vorgaben* in Form von *institutionellen* und *gesetzlichen Regelwerken* auf die lokalen Begebenheiten und Voraussetzungen hin *transformiert* und *(re-)interpretiert*. Die *Rekontextualisierung* der Bildungsinhalte wird in der Einzelschule durch das Kollegium als *Verantwortungsgemeinschaft* realisiert. Der Schulleitung als zentraler Akteur mit ihren *personalen Fähigkeiten, Kenntnissen* und *Erfahrungen* kommt bei der effektiven Nutzung der *Gestaltungs- und Handlungsfreiheitsgrade* auf der Mesoebene des Bildungssystems besondere Bedeutung zu.
- In der empirischen Realität bleiben *intentional angestossene Schulentwicklungsprojekte* (Bildungsreformen, kantonale Schulentwicklungsprojekte etc.) oftmals erstaunlich wirkungslos. Das *Konzept der Rekontextualisierung*, bei dem die *Freiheitsgrade* auf den Systemebenen zugunsten eigener Interessen und Intentionen *(um-) interpretiert* werden, bietet einen Erklärungsansatz. Ebenso der *Neo-Institutionalismus*, der *kognitiven, mentalen Konzepten* und *kulturellen Skripts* bei der kontextuellen Adaption an die normativen, institutionellen Regelvorgaben eine grössere *strukturierende Wirkung* zuschisst als dem ‚offiziellen Programm‘ der übergeordneten Systemebenen.
- Die *kognitiven Konzepte* und *kulturellen Skripts* von Lehrpersonen, Schulleitenden und Schulpflege sind bei der Umsetzung der ‚*Geleiteten Schule*‘ von Ort gestaltungswirksam.

4.2 Klassische Akteurmodelle und die akteurtheoretischen Perspektiven auf das soziale Handeln individueller Akteure

Führungshandeln von Schulleitenden kann unter der Perspektive verschiedener Akteurmodelle beleuchtet und theoretisch analysiert werden.

4.2.1 Struktur-funktionalistische Rollentheorie (*homo sociologicus*)

Bereits Emile Durkheim erkannte als besonders zu beachtenden soziologischen Forschungsgegenstand die Tatsache, dass die *sozialen Normen* einen *eigentlichen Zwang auf den Einzelnen* ausüben (Durkheim, 1961/1885). Im *gemeinsamen Wertesystem* einer Gesellschaft erkannte er den *Magier, der die Welt zusammenhält*. Dabei folgt soziales Handeln einer *Gesetzmässigkeit*, die an den gesellschaftlichen Normen und Werten ausgerichtet sind; die daraus entstehenden *sozialen Erscheinungsformen* bezeichnete Durkheim als *Gussformen*.⁷⁷ Auf den Grundlagen der soziologischen Klassiker *Max Weber* und *Emile Durkheim* entwickelte Parsons dann in den 30er-Jahren des 20. Jahrhunderts das *normative Paradigma* (Parsons, 1937), das in der *struktur-funktionalistischen Rollentheorie* den theoretischen Bezugsrahmen für die Analyse sozialen Akteurhandelns herstellte (vgl. Parsons, 1994/1937). Das *soziale Wertesystem* – die leitenden Normen und Regelungen einer Gesellschaft – sind für das soziale Handeln Einzelner konstitutiv. „*It is the indispensable logical framework in which we describe and think about the phenomena of action*“ (S. 733). Die typischen normativen Orientierungen bilden den *frame of reference* – den *Bezugsrahmen* des sozialen Handelns. Mittels *fünf Orientierungsdimensionen* – den „*pattern variables*“ (Parsons, 1951, S. 58–67) – lassen sich *Rollenbeziehungen charakterisieren*, wobei *soziales Handeln* im *Struktur-funktionalismus* mit *Rollenhandeln* gleichgesetzt ist. Im *unit act* wandte sich Parsons gegen die damals vorherrschende Auffassung des *Utilitarismus*⁷⁸, dass soziales Handeln *allein durch rationale Wahl* des Individuums und unter der Perspektive der *subjektiven Nutzenmaximierung* bestimmt sei. Analog der systemtheoretischen Konzeption, in der sich soziale Systeme über das soziale Handeln *normierende Verhaltenserwartungen* konstituieren (vgl. Luhmann, 1999), ermöglichen, beeinflussen oder verhindern *gesellschaftlich-strukturelle Bedingungen* soziales Handeln nach Auffassung der struktur-funktionalistischen Rollentheorie. Dies gilt in modernen Gesellschaften insbesondere für soziale Rollen in den durch *normative Regulierungen hoch strukturierten formalen Organisationen*.

Dahrendorf (2006/1959) machte die *struktur-funktionalistische Rollentheorie* in Europa durch den *homo sociologicus* bekannt: Die *Sozialität* besteht aus einem *strukturellen Gefüge von sozialen Positionen*, wobei an jede Position eine *soziale Rolle* gebunden ist. Der *homo sociologicus* erfüllt die seiner *sozialen Rolle* entsprechenden Werte und Normen und die damit verbundenen Handlungserwartungen ‚unhinterfragt‘ und ‚problemlos‘.

⁷⁷ Diese Feststellung Durkheims relativierte das Leitmotiv der Moderne einer weitgehenden Autonomie des Individuums.

⁷⁸ Utilitarismus ist eine philosophische Lehre, die im Nützlichen die Grundlage des sittlichen Verhaltens sieht und ideale Werte nur anerkennt, sofern sie dem Einzelnen oder der Gemeinschaft nützen. (Quelle: Fremdwörterbuch, 5, Duden) Zwei prägnante Vertreter des Utilitarismus sind *Jeremy Bentham* und *Hohn Stuart Mill*.

Am Schnittpunkt des Einzelnen und der Gesellschaft steht der *homo sociologicus*, der Mensch als Träger sozial vorgeformter Rollen. Der Einzelne ist seine sozialen Rollen, aber diese Rollen sind ihrerseits die ärgerliche Tatsache der Gesellschaft. Die Soziologie bedarf bei der Lösung ihrer Probleme stets des Bezuges auf soziale Rollen als Elemente der Analyse; ihr Gegenstand liegt in der Entdeckung der Strukturen sozialer Rollen. (S. 24)

Eine soziale Rolle enthält ein Bündel von *Verhaltenserwartungen*, dem normativen *Rollen-Set*. Die mit der sozialen Position verbundenen Rollenerwartungen sind *personen-unspezifisch* und existieren unabhängig von der Person. Die Rollenerwartungen enthalten unterschiedliche *Gradationen der Dringlichkeit*:

- *Muss-Erwartungen* sind unbedingt verbindlich, da sie meistens auch rechtlich festgelegt sind. Ein Nichtentsprechen bzw. *Nichtkonformität* zieht negative Sanktionen⁷⁹ nach sich. Beispiel: Ein Schulleiter muss an den offiziellen Sitzungen der Schulführung teilnehmen.
- *Soll-Erwartungen* sind unverbindlicher; allerdings wird ihre Missachtung missbilligt und allenfalls negativ sanktioniert. Andererseits wird hier eine überdauernde Rollenkonformität positiv sanktioniert. Beispiel: Eine Schulleiterin soll in Zusammenarbeit mit der zuständigen Schulbehörde die Öffentlichkeit über die Schule regelmässig und zuverlässig informieren.
- *Kann-Erwartungen* weisen den geringsten Verbindlichkeitsgrad auf. Nichtkonformität zieht keine negativen Sanktionen nach sich. Rollentragende, die den Kann-Erwartungen freiwillig entsprechen, ernten positive Sanktionen. Beispiel: Ein Schulleiter kann an gesellig-kulturellen Veranstaltungen der Gemeinde aktiv mitwirken (vgl. a.a.O., S. 43–47).

Die an eine soziale Position gestellten Rollenerwartungen erfolgen in erster Linie seitens der *Bezugsgruppen* einer sozialen Rolle:

Wenn wir unter Bezugsgruppen nicht jede vom Einzelnen willkürlich gewählte Fremdgruppe, sondern vielmehr nur solche Gruppen verstehen, zu denen seine Positionen ihn notwendig in Beziehung bringen, dann können wir sagen, dass jedes Positions- und Rollensegment eine Verbindung zwischen dem Träger einer Position und einer oder mehreren Bezugsgruppen herstellt. Bezugsgruppen sind dann allerdings nicht mehr notwendig Fremdgruppen; der Einzelne kann auf Grund seiner Position ihr Mitglied sein. (a.a.O., S. 50)

Die Einhaltung der Verhaltenserwartungen, die an die soziale Rolle gestellt werden, wird durch die *Bezugsgruppen* je nach *Einflusspotential* kontrolliert und sanktioniert. Im *behavioristischen Vokabular* handelt es sich um eine *positive* resp. *negative Verstärkung*, wobei erwünschtes Verhalten und Handeln *verstärkt* und *unerwünschtes zu verhindern* versucht wird. Durch den Prozess der *Internalisierung* verinnerlichen Positionsinhaber/innen die an die Rolle gestellten normativen Erwartungen. Die *Internalisierung* von normativer Verhaltenskonformität geht über das reine Erlernen von ‚richtigem‘ Verhalten hinaus, da sich das Individuum im Verlaufe von *Sozialisationsprozessen* die gesellschaftlichen Normen und Werte ‚zu eigen‘ macht und in seine Persönlichkeitsstruktur integriert (vgl. Parsons, 1951).

⁷⁹ Der Begriff *Sanktion* beinhaltet sowohl *positive Sanktionen* in Form von Belohnungen als auch negative in Form von Strafe oder Vorenthaltung von Belohnungen (vgl. Dahrendorf, 2006, S. 41). In der Umgangssprache ist der Begriff eher negativ konnotiert.

4.2.2 Rollenkonflikte im Handeln des individuellen Akteurs

Die Vorannahme des *Strukturfunktionalismus* der problemlosen Rollenübernahme wird von der empirischen Realität eingeholt, da Rollenträger in der Praxis *spezifische Rollenkonflikte* erleben. Dies wurde von verschiedenen Forschenden später aufgegriffen, so von Merton (Merton, 1973), der sich insbesondere mit den *Intra- und Inter-Rollenkonflikte* beschäftigte sowie Kahn, Wolfe, Quinn, Snoeck & Rosenthal (1964) und Wiswede (1977).⁸⁰

Inter- und Intra-Rollenkonflikt

Ein *Intra-Rollenkonflikt* entsteht, wenn sich die *Rollenerwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen* an eine soziale Rolle *nicht miteinander vereinbaren* lassen. Die strukturfunktionalistische Rollentheorie geht davon aus, dass die Rollenerwartungen der verschiedenen Bezugsgruppen *kompatibel* sind – quasi aneinander anknüpfen – und der Rollenträgerin eine *umfassende Handlungsorientierung* geben. In der empirischen Realität sind Rollenerwartungen der Bezugsgruppen auch widersprüchlich.

Beispiel: Eine Schulpflege erwartet von einer Schulleiterin, dass sie die Arbeit der einzelnen Lehrpersonen qualifiziert und eine Unterrichtsbeurteilung vornimmt, die Lehrpersonen hingegen erwarten, dass die Schulleiterin ihnen weitgehende unterrichtliche Gestaltungsfreiheit gewährt und sich nicht in den Unterricht einmischet.

Ein weiterer Rollenkonflikt entsteht dadurch, wenn *ein und dieselbe Bezugsgruppe* widersprüchliche und unvereinbare Erwartungen an eine soziale Rolle richtet.

Beispiel: Eltern erwarten, dass ihr Kind die gesetzten Leistungsziele übertrifft und die Schulleitung für straffe Klassenführung besorgt ist. Gleichzeitig erwarten Eltern, dass die Schule soziale Kompetenzen der Schüler/innen fördert und rüdes Konkurrenzverhalten unterbunden wird.

Jeder Mensch hat in seinem Leben verschiedene soziale Rollen inne (Tochter-Sohn, Mutter-Vater, Berufsrolle u.a.). Hegen die Bezugsgruppen der verschiedenen sozialen Rollen unvereinbare Rollenerwartungen an eine Person, entsteht ein *Inter-Rollenkonflikt*.

Beispiel: Ein Schulleiter ist verpflichtet an abendlichen Sitzungen und schulischen Anlässen teilzunehmen; er ist gleichzeitig Vater und Ehemann und sieht sich seitens der Familie der Erwartung gegenüber, die Abende zu Hause zu verbringen.

Inter-Rollenkonflikt wie *Intra-Rollenkonflikt* wurden bereits von den Vertretern der strukturfunktionalistischen Rollentheorie theoretisch bearbeitet (vgl. Dahrendorf 2006/1959), zu offensichtlich war die Tatsache, dass sowohl ein und dieselbe Person in ihrem Leben unterschiedliche Rollen inne und dass sich rollenbezogene Handlungserwartungen der Bezugsgruppen widersprechen können.

Tendenziell wird ein Rollenträger den Erwartungen jener Bezugsgruppe am ehesten zu entsprechen versuchen, welche *den stärksten Erwartungsdruck* aufzubauen vermag und über die *wirksamsten Sanktionsmittel* verfügt. Das Ausmass des *Erwartungsdrucks*, den eine Bezugsgruppe ausübt, ist auch abhängig von der *Stärke des Interesses am rollenkonformen Handeln*. In der Position der Schulleitung dürfte die vorgesetzte Schul-

⁸⁰ Die Ausführungen zu den Rollenkonflikten basieren auf den Ausführungen bei Schimank (2000) unter Einbezug der oben angeführten Autoren. Die Beispiele zu den Rollenkonflikten sind auf das Thema *Schulleitungen* hin durch die Autorin formuliert worden.

behörde einen *hohen Erwartungsdruck* aufbauen können im Gegensatz zu Erwartungen seitens der Schüler/innen. Entscheidend für den Umgang mit dem Erwartungsdruck in Rollenkonflikten ist die Einschätzung der Rollenträgerin, ob ihr rollen(un)konformes Handeln von anderen Akteuren *beobachtbar* ist: Bestehen gute Aussichten, dass rollenunkonformes Handeln *unbemerkt bleibt*, sind auch keine *negativen Sanktionen* zu erwarten. Rollentragende haben auch unterschiedliche Möglichkeiten, mit widersprüchlichen Rollenerwartungen umzugehen:

- Eine Rollenträgerin kann gegenüber den Handlungserwartungen seitens der Bezugsgruppen *Rollenkonformität vorspielen* und sich somit auf verschiedenen *Bühnen* bewegen (vgl. Goffman, 1973).
- Ein Rollenträger kann die unterschiedlichen Erwartungen der Bezugsgruppen *offen ansprechen*, dadurch den Rollenkonflikt *thematisieren* und darüber verhandeln, welche der Erwartungen, wann und in welcher Form erfüllt werden müssen – und welche nicht.
- Eine Rollenträgerin kann die verschiedenen Bezugsgruppen gegeneinander auszuspielen versuchen – beispielsweise durch Hinweise, dass die Erwartungen der anderen Bezugsgruppen ebenfalls nicht erfüllt werden können.
- Schliesslich besteht in Inter-Rollenkonflikten die Möglichkeit von „*institutionalisierten Arrangements*“ (Schimank, 2000, S. 59), mit denen widersprüchliche Erwartungen ausgeglichen werden können.

Beispiel: Die politischen Haltungen einer Schulleitungsperson werden durch die Bezugsgruppen (insbesondere die Schulbehörde und die Eltern) akzeptiert, solange er diesbezüglich nicht direkten Einfluss auf die Schüler/innen und Lehrpersonen zu nehmen versucht.

Defizitäres Rollenwissen

Normativ korrektes Rollenhandeln ist nur jenem Individuum möglich, das weiss, was von ihm in der jeweiligen Rolle erwartet wird. Während des *Sozialisationsprozesses* erwerben Individuen vielfältiges Wissen darüber, was normativ zulässiges und erwünschtes Handeln ist. In eine Rolle – egal, ob in die Rolle als Schülerin, des jungen Lehrers oder der Schulleiterin – wächst ein Individuum hinein. Rollenadäquates Handeln wird im *sozialen Kontext erlernt* und *berufsspezifische Werthaltungen* bilden sich im Laufe der Berufsausübung aus und verfestigen sich. *Sozialisationsprozesse* in der Kindheit, in der Phase des Berufseinstiegs und der Berufsausübung können mehr oder weniger gelingen – oder misslingen (vgl. Hurrelmann, 1990). Ein Ergebnis von wenig effektiven Sozialisationsprozessen ist ein *defizitäres Rollenwissen*: Der Rollentragende ‚weiss‘ zu wenig, um die Rolle normkonform auszuüben. Möglich ist auch, dass die an eine Rolle gestellten *Handlungserwartungen unklar formuliert* sind, einmal, weil die Erwartungen an eine Rolle *tatsächlich nicht geklärt* sind oder weil eine Erwartungsvagheit und die damit verbundene Rollenunsicherheit von einigen Akteuren *gewollt* sind. Für die operative Führung der Schulleitenden im Rahmen der ‚*Geleiteten Schule*‘ sind zwei Gründe für defizitäres Rollenwissen zu benennen:

- Aufgrund der beruflichen Sozialisation als Lehrperson und einer fehlenden oder lückenhaften Aus- und Weiterbildung können der Schulleitungsperson relevante *Wissens- und Erfahrungsinhalte zu Führung* fehlen.
- Trotz der *offiziellen Zielsetzungen, Orientierungshilfen* und *Funktionsbeschreibungen* seitens der Bildungsverwaltung bleiben in der konkreten Umsetzung der operativen Führungsstrukturen in der Einzelschule *Unsicherheiten* und *strukturelle Unterdeterminiertheiten* bestehen.

Bezüglich der Führungsrolle ist ein Hinweis auf Dreitzel (1972) hilfreich. Er unterschied *drei Arten von Arbeitsrollen*: Die erste ist durch *Vollzugsnormen* bestimmt, die als strikte *Wenn-dann-Handlungs-Vorschriften* vorliegen und in Organisationen von Personen, die vorab *Routinetätigkeiten* ausüben, befolgt werden müssen. Die zweite Rollenart beinhaltet *Qualitätsnormen*; ihnen unterliegen *Fachpersonen*, denen ein Ziel vorgegeben ist, wobei der Weg der Zielerreichung innerhalb der gesetzten Rahmenvorgaben *relativ frei gestaltet* werden kann. Die dritte Rollenart enthält *Gestaltungsnormen*. Hier sind den Rollenträgern die *generellen, übergeordneten Zielsetzungen* bekannt, müssen von diesen aber *spezifiziert* und *ausgeformt* werden. Der letzte Typ der Rollenart trifft vorab auf *Managementpositionen* zu, in denen die Rollenträger einen *grossen Gestaltungs- und Selbstbestimmungsraum* besitzen (vgl. S. 86-89). Dies trifft – unter den Prämissen der normativ-institutionellen und gesetzlichen *Vorgaben* – auf die Schulleitungsfunktion in der Aargauer Volksschule zu.

Die *Unbestimmtheit von Rollenerwartungen* kann eine/n Rollenträger/in *überfordern*. Mit dieser Situation kann unterschiedlich umgegangen werden. Die Rollenträgerin kann die dadurch entstehenden Freiheitsgrade geschickt für ihre *Gestaltungsintentionen* nutzen oder sie verfällt in ein *rigides Rollenhandeln* und schränkt damit ihren Gestaltungsspielraum ein. Unsicherheiten im Rollenhandeln können *situativ überspielt* werden oder ein Rollenträger kann von den Bezugsgruppen verlangen, die *Erwartungen expliziter zu formulieren*. In Führungspositionen ist die Fähigkeit bedeutsam, *unbestimmten Rollenerwartungen* und damit verbundene *Ambiguitäten auszuhalten* und *Unterdeterminiertheiten*, die sich nicht auflösen bzw. nicht in *klare Vorgaben umformulieren* lassen, produktiv für eigene Gestaltungsspielräume zu nutzen (siehe Kpt. 5.4.1). Dies macht für Dreitzel auch den Unterschied der dritten zu den ersten zwei Rollenarten in formalen Organisationen aus.

Ressourcenmangel

Damit die Erwartungen an eine Rolle erfüllt werden können, müssen die dazu benötigten Ressourcen vorhanden sein. Es kann sich dabei um *strukturelle, materielle, zeitliche* und / oder *persönliche Ressourcen* handeln. *Fehlende Ressourcen* können ein adäquates Rollenhandeln beeinträchtigen – oder verunmöglichen. Ressourcenmangel kann auch zu *kreativer Improvisation* bei der Erfüllung der Rollenerwartungen führen. Fehlende *persönliche Ressourcen* können sich auf fehlende Qualifikationen, Kenntnisse und Fähigkeiten aller wichtigen Akteure einer Organisation beziehen und effektive Problembearbeitungen erschweren; aber auch fehlende *materielle* und *strukturelle Ressourcen* erschöpfen die Kreativität der Akteure mit der Zeit, fehlt die Aussicht auf positive Veränderungen (vgl. Schimank, 2000, S. 61–62).

Person-Rollenkonflikt

Ein *Person-Rollenkonflikt* liegt dann vor, wenn entgegen der strukturfunktionalistischen Rollentheorie die *normativen Erwartungen* an die Rolle den *persönlichen Werten* des Rollenträgers *widersprechen* und ein Rollenhandeln erwartet wird, das den *individuellen Bedürfnissen, Interessen, Zielsetzungen, Einstellungen* und *Persönlichkeitsmerkmalen* zuwiderläuft.

Beispiel: Als Führungsperson ist die Schulleiterin verpflichtet, die Lehrpersonen zu qualifizieren und ihre Leistungen für Unterricht und Schule zu beurteilen. Die Schulleiterin sieht sich in erster Linie als Kollegin und es widerstrebt ihr, diese Funktion auszuüben.

Erwartungen an die Rolle können den Rolleninhaber *überfordern*. Dadurch entstehen unterschiedliche Situationsvarianten:

- Das Individuum wächst in eine Rolle hinein und *lernt*, die normativen Erwartungen zu erfüllen.
- Die Position bleibt bis auf Weiteres und länger dauernd *nicht optimal besetzt*, da sich die Bezugsgruppen *arrangieren* und allenfalls ihre *Erwartungen an die Rolle verändern*. In diesem Fall passt sich die Rolle an die Person an.
- Sind die relevanten Bezugsgruppen nicht gewillt, das Defizit des Rolleninhabers hinzunehmen, wird er die *Position verlieren*.

Ein weiterer Aspekt des *Person-Rollenkonfliktes* liegt darin, dass das Individuum die *Rolle überstrapaziert* und mehr aus der sozialen Rolle herausholen möchte, als sie zulässt.

Beispiel: Ein Schulleiter sieht einen Investitionsbedarf und strebt einen Anbau mit zusätzlichen Schulzimmern an. Er beauftragt einen lokal ansässigen Architekten einen Projektplan zu erstellen, ohne diesen Auftrag mit der vorgesetzten Behörde abgesprochen zu haben.

Person-Rollenkonflikte können durch Einnehmen von *Rollendistanz* (vgl. Wiswede, 1977, S. 166ff) für die Rolleninhaberin erträglicher werden: Das Individuum entspricht den Rollenerwartungen so weit, dass negative Sanktionen ausbleiben, signalisiert den Bezugsgruppen aber gleichzeitig, dass sie als Rollenträgerin *selbst eine distanzierte Haltung* zu den Handlungserwartungen einnimmt und allenfalls die soziale Rolle nicht ganz ernst nimmt. Damit gibt die Rollenträgerin zu verstehen, dass das von der Rolle erwartete Handeln nicht ihrer *„wahren“ Identität* entspricht.

Beispiel: Eine Schulleiterin hat den Auftrag mit den Lehrpersonen ein Mitarbeitendengespräch durchzuführen. Sie gibt den einzelnen Lehrpersonen zu verstehen, dass sie dieses als informelles Gespräch gestalten will, bei dem sie auf die vorgesehenen Instrumente sowie auf die Formulierung von Zielvereinbarungen verzichtet.

4.2.3 Das interpretative Paradigma: role making und role taking

Die Vertreter des *interpretativen Paradigmas* (Wilson, 1973) wiesen das *normative Paradigma* des *Strukturfunktionalismus* zurück und orientierten sich in ihrer theoretischen Konzeption massgeblich an den Gedanken von Herbert Mead⁸¹ (2007/1973), der sich mit der *Entstehung der Identität* befasste. Während des *Sozialisationsprozesses* erwirbt sich das Kind ein Wissen über die *Handlungserwartungen* der Anderen an seine jeweilige Rolle. „Die organisierte Gemeinschaft oder gesellschaftliche Gruppe, die dem Einzelnen seine einheitliche Identität gibt, kann „der (das) verallgemeinerte Andere“ genannt werden. Die Haltung dieses verallgemeinerten Anderen ist die der ganzen Gemeinschaft“ (S. 196). Mit der Konzeption des *generalized other* (des Verallgemeinerten Anderen) ist Durkheims *Gussform* angesprochen, die das Rollenhandeln von Individuen in eine bestimmte Richtung lenkt. Der *generalized other* beinhaltet aber nur einen Teil der Persönlichkeit, das *Me*. Dieses stellt das *reflektierte Ich*, die von der Gesellschaft geprägte bzw. *gespiegelte Seite der Persönlichkeit*, dar. Das *I* bezeichnet Mead als *impulsives Ich*; es beinhaltet die *individuelle, vorsoziale und subjektive Instanz* der Persön-

⁸¹ In der deutschsprachigen Ausgabe wird Mead als Sozialpsychologe und Sozialphilosoph bezeichnet. Die englischsprachige Erstausgabe seines Buches „*Mind, Self and Society*“ (1934) trug den Untertitel „*From the standpoint of a social behaviorist*“.

lichkeit.⁸² Durch die Beobachtung von *signifikanten Symbolen in der Interaktion*⁸³ kann der Akteur das eigene Verhalten an den *potentiellen Reaktionen des Anderen* ausrichten. Handeln wird dadurch *vorhersagbar* und eine *gezielte Verbindung von Handlungen (Handlungsketten)* möglich. Es entsteht ein gemeinsames *Muster wechselseitiger Verhaltenserwartungen*, die sich in *spezifischen sozialen Rollen* verfestigen. Mit *role taking* ist aber nicht wirklich die Übernahme einer Rolle gemeint (und damit die Position des Anderen), sondern durch *Beobachtung* und *Nachahmung* wird das Wissen darüber erworben, was die Bezugsgruppen von der sozialen Rolle erwarten.

Das *"Ich"* ist die Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer; das *"ICH"* ist die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt. Die Haltungen der anderen bilden das organisierte *"ICH"*, und man reagiert darauf als ein *"Ich"*. (a.a.O., S. 218)

In vielen sozialen Handlungssituationen ist ein *role taking* der Akteure als problemlose Erfüllung von Rollenerwartungen gegeben und die normativen Rollenerwartungen stimmen mit den *individuellen Normen der Rollenträgerin überein* und werden widerspruchsfrei erfüllt: In der *Wechselseitigkeit der Rollenerwartungen* gehen diese im sozialen Handeln ‚nahtlos‘ ineinander über.⁸⁴ Im *role taking* wirken Rollenerwartungen in Form von *Als-ob-Handlungen* bzw. als *sich selbst erfüllende Prophezeiungen* (Merton, 1957). Gesellschaftliche Handlungserwartungen werden durch eine *sich selbst reproduzierende „soziale Fiktion“* aufgebaut und stabilisiert (Schimank, 2000, S. 51). *Normative Rollenerwartungen* ersetzen die dem Menschen während der Evolution weitgehend *abhanden gekommenen bzw. stark eingeschränkten Instinkte* (Gehlen, 1979/1940). Der Mensch als *offenes Wesen* erfährt seither eine *Orientierungsunsicherheit*, wobei ihm *normative Handlungsvorgaben* in der Ausrichtung seiner sozialen Handlungen *Sicherheit* vermitteln. Normative Vorgaben sind für den Aufbau notwendig und funktional, dies weil das *role taking* dem sozialen Handeln Selbstverständlichkeiten vermittelt, die ein aufwändiges Aushandeln von rollenkonformem Verhalten überflüssig machen.

Im Gegensatz zum *role taking* bedeutet das *role making* kein ‚reibungsloses‘ Ineingreifen von normativen Handlungserwartungen. Durch Rollenkonflikte gelangen die individuellen Akteure in *konfliktive, kritische Handlungssituationen*. Diesen versuchen die Akteure durch *Modifikation* der Rollenausgestaltung zu begegnen, um den Erwartungen doch gerecht zu werden. Um Handlungsmodifikationen anzuwenden, sind Ideen für *effektive Handlungsalternativen* erforderlich sowie die Fähigkeit, soziale Situationen aus unterschiedlichen *Akteurperspektiven zu reflektieren*. Erfolgreiches *role making* erfordert Fähigkeiten wie *Kreativität, Ideenreichtum* und *Empathie*. Wichtig ist, dass *role making* die *Aufrechterhaltung der bestehenden sozialen Ordnung sichert*: Das soziale Handeln passt sich den normativen Vorgaben und Handlungserwartungen an. *Role taking* und *role making* stellen für Schimank (2000) daher keine Gegensätze dar, da es sich *„um zwei unterschiedliche Arten von Handlungssituationen“* (S. 56) des *homo sociologicus* handelt. Schimank stellt zudem fest, dass im Zuge des gesellschaftlichen Wandels, mit *Wertpluralität* und zunehmender *gesellschaftlicher Komplexität*

⁸² Das „I“ bzw. das „Ich“ bei Mead (Mead, 2007/1973) kann verglichen werden mit Freuds „Es“, das *Triebimpulse* und die *autonome bedürfnisgerechte Handlungsgestaltung* des Individuums benennt (Freud, 1988/1923).

⁸³ *Symbolischer Interaktionismus* steht als Begriff für diese theoretische Konzeption Herbert Meads.

⁸⁴ Max Weber spricht in diesem Zusammenhang von *Habitualisierungen* bzw. von einem *routinierten Handeln der Akteure* (Weber 1964/1922).

der Bedarf an *role-making* zunimmt (a.a.O., S. 65–67) Was hingegen *normkonformes Verhalten* und angemessenes soziales Handeln in liberalen, modernen Sozietäten heisst, ist in vielen gesellschaftlichen Belangen nur mehr vage definiert sowie verhandelbar geworden. Gesellschaftliche Normen unterliegen auch einem steten Wandel: Werden Normen von einer Vielzahl von individuellen Akteuren nur mehr *sporadisch eingehalten, umgangen, modifiziert* oder (*ungestraft*) *ignoriert*, ist damit oft eine ‚schleichende‘ Veränderung der Werthaltungen einer Gesellschaft verbunden. Die Gefahr von negativen Sanktionen für unkonformes Handeln nehmen ab, bis sich dieses als neue Norm durchgesetzt hat und gesetzliche Anpassungen die gesellschaftliche Legitimation des sozialen Handelns sichern.⁸⁵

4.2.4 Rational-Choice-Ansätze (homo oeconomicus) – das PREEMM-Modell

Als Gegenmodell zum *homo sociologicus* steht das Akteurmodell des *homo oeconomicus*. Auf den Grundlagen von Adam Smith, einer der ersten Vertreter der *klassischen Nationalökonomie*, entwickelten die *Wirtschaftswissenschaften* die *rational choice theory* (*Theorie des rationalen Handelns*). Der *homo oeconomicus* handelt aufgrund von *rationalen Entscheidungen* und richtet sein Handeln auf eine strikte *Nutzen-Maximierung* aus. Diese geschieht auf der Grundlage einer *Präferenzordnung*, die sowohl auf *nutzenorientierte Prioritäten* ausgerichtet als auch *widerspruchsfrei* ist. Ansätze der *rational choice theory* gehen davon aus, dass den Akteuren vollumfänglich *alle notwendigen Informationen* zur Verfügung stehen, um die für sie vorteilhafteste, den persönlichen Nutzen maximierende Entscheidung zu treffen. Normen sind nur dann von Bedeutung, wenn sie für die *Nutzen-Optimierung* bedeutsam sind (vgl. Esser, 1993, S. 236). Der individuelle Akteur verfügt theoretisch über eine *uneingeschränkte Wahlfreiheit*. Allerdings ist diese aufgrund von *knappen Ressourcen* Einschränkungen unterworfen beispielsweise durch *Zeitknappheit*, sodass Wahlentscheidungen unter spezifischen kalkulatorischen Gesichtspunkten getroffen werden. Weitere Aspekte der *rational choice theory* sind der *abnehmende Grenznutzen*: Je mehr Ressourcen für die Erreichung eines Ziels investiert werden müssen, desto geringer fällt der Nutzen für den Akteur aus. Damit verbunden ist die Entscheidung, einen Wechsel seiner Ziele vorzunehmen. Zudem entstehen bei der Zielverfolgung *Opportunitätskosten*, sodass Akteure subjektive *Kosten/Nutzen-Einschätzungen* vornehmen.⁸⁶

Das RREEMM-Modell⁸⁷

Esser (1993) erweiterte auf der Grundlage von Siegwart Lindberg (1985, zit. nach Esser, 2003) das PREEMM-Modell für soziologische Erklärungen; er sieht darin ein Modell, das die *gesamten Hintergründe der conditio humana* vereinbar macht, also auch anthropologische Voraussetzungen in die soziologische Analyse einbezieht. Im RREEMM-Modell sind die *Logik der Situation, der Selektion* und der *Aggregation* (Esser, 1993, S. 246)

⁸⁵ Als Beispiel sei hier die Möglichkeit von homosexuellen Paaren genannt, ihre Beziehung eintragen zu lassen. Vor zwanzig Jahren wäre diese gesetzliche Regelung bzw. ‚Legalisierung‘ von homosexuellen Beziehungen gesellschaftlich kaum akzeptiert worden.

⁸⁶ Zu weiterführenden kritischen Auseinandersetzungen zum *homo oeconomicus* siehe bei Schimank (2000, S. 71–106).

⁸⁷ Das RREEMM-Modell von Esser gehört nicht zu den ‚klassischen Akteurmodellen‘, da es sich an den aus der Ökonomie stammenden rational choice Ansätzen ausrichtet, wird es hier im Anschluss an den *homo oeconomicus* vorgestellt.

Schritte der soziologischen Analyse. Umweltbedingungen unterwerfen den individuellen Akteur (*man*) in seiner Handlungsfreiheit und schränken diesen in seinen Möglichkeiten ein (*restricted*). Allerdings verfügt der Akteur über Ressourcen, die er geschickt einzusetzen vermag (*resourceful*). Da keine ‚objektiven‘ Begebenheiten in der empirischen Realität für den Akteur erkennbar sind, ist er auf subjektive Situationseinschätzungen angewiesen (*expecting*) und er bewertet auf dieser Grundlage seine eigens gesetzten Ziele (*evaluating*), wobei er Entscheidungen so trifft, dass er von einem maximierten Gesamtnutzen ausgeht (*maximizing*) (a.a.O., S. 237-250). Individuelle Akteure handeln nicht nur aufgrund von normativen Vorgaben (*homo sociologicus*), sondern verfolgen *auch* eigene Intentionen und Interessen. Diese können zwar einseitig *egoistisch* auf *Kosten-Nutzen-Optimierung* ausgerichtet sein, sind es aber nicht grundsätzlich. Zwar empfiehlt das RREEMM-Modell bei der *Logik der Selektion* grundsätzlich dem Akteur die Maximierungsregel zu unterstellen, hingegen sind *Emotionen*, *Moral* und das *kreative Handeln* von Menschen in der spezifischen Situation und / oder in den aggregierten Folgen des Handelns zu untersuchen (a.a.O., S. 249). Gesetzliche Regelungen und Normen sind für den Akteur im RREEMM-Modell auch handlungsleitend, insbesondere wenn Sanktionen eine Nutzenminderung nach sich ziehen; der Akteur kann aber durchaus fähig sein, Handlungsrestriktionen geschickt zu umgehen – insbesondere wenn ihm daraus individuelle Vorteile entstehen.

4.2.5 Emotional man und Identitätsbehalter

Zwei weitere Akteurmodelle, die spezifische Aspekte des sozialen Handelns betonen, aber weitaus weniger Bedeutung erlangten als *homo sociologicus* und *homo oeconomicus*, sind der *Emotional man* und der *Identitätsbehalter*.

Emotionalman

Der *Emotional man* wird in seinen sozialen Handlungen durch seine Emotionen angetrieben, analog des *affektuellen Handelns* bei Weber (1964/1922), wo Emotionen als Handlungsantrieb wirken. Nach Gerhards (1988) werden Emotionen von den *Instinkten* auf der einen und den *Kognitionen* auf der anderen Seite abgegrenzt, wobei *Emotionen*, *Kognitionen* und *Instinkte* zur anthropologischen Grundausstattung gehören. Als Antriebe für soziales Handeln sind jene Emotionen zu berücksichtigen, die sich in Inhalt und Form *auf soziale Beziehungen ausrichten*. Dazu gehören bspw. *Liebe*, *Mitgefühl*, *Achtung*, *Bewunderung* etc. Der *pure Emotional man* ist *unfrei*, weil er seinen Emotionen ausgeliefert ist, ihm fehlt die Wahlfreiheit. Emotionales Handeln richtet sich nicht an *Nutzen- und Normorientierung* aus; so sind *Kosten-Nutzen-Analysen*, wie sie den *homo oeconomicus* umtreiben, dem *Emotional man* fremd. Die freie Äusserung seiner Emotionen kann ihn unter Umständen teuer zu stehen kommen. Emotionen sind *inkonsistent*, in ihrem Verlauf und in ihrem Auftreten schwerlich vorhersehbar und unberechenbar, nehmen in der *Intensität zu oder ab* und *positive Gefühle* können in *negative umschlagen*. Durch die Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Emotionen entstehen *ambivalente Gefühlslagen* (vgl. Flam, 1990, S. 43–45). Aus diesen Aspekten ergibt sich, dass zumindest der *pure Emotional man* über *inkonsistente, willkürliche, unvorhersehbare Handlungsantriebe* verfügt, die ihn zum *permanenten Risikofaktor* in den Dynamiken des sozialen Handelns machen. Eine Erweiterung stellt der *constrained Emotional man* dar, der seinen emotionalen Handlungsantrieben durch bestehende gesellschaftliche Normen Grenzen setzt und seine Gefühlausserungen entsprechend kanalisiert. Schimank (2000) weist darauf hin, dass das Akteurmodell des *Emotional man* hinfällig wird,

sobald in letzter Konsequenz die Gefühle den sozialen Normen vollständig untergeordnet und Emotionen bloss noch vorgespielt werden (S. 117).

Identitätsbehaupter

Das theoretisch nicht abgeschlossene Akteurmodell des *Identitätsbehaupters* bietet interessante Anhaltspunkte für das Verständnis sozialen Handelns von Individuen. Insbesondere Goffman (1973) hat verschiedene *Aspekte der Identitätsbehauptung* in unterschiedlichen empirischen Bezügen herausgearbeitet.⁸⁸

Als *Identität* wird in der Psychologie die „*einzigartige Kombination von persönlichen, unverwechselbaren Daten des Individuums wie Namen, Alter, Geschlecht und Beruf, durch welche das Individuum gekennzeichnet ist und von allen anderen Personen unterschieden werden kann*“ verstanden (Oerter & Montada, 1995, S. 346). Oftmals bezeichnen Personen eine von ihnen *als wichtig definierte Rolle* – meistens die Berufsrolle – als ihre Identität. In Beschreibungen der *eigenen Identität* sind drei Modi zu erkennen:

- a) Evaluative Selbstansprüche;
- b) normative Selbstansprüche;
- c) kognitive Selbsteinschätzungen (vgl. Schimank, 2000, S. 123–125).

Evaluative Selbstansprüche sind Vorstellungen einer Person davon, *wer und wie sie sein und leben möchte*. Die damit verbundenen Forderungen kann die Person an sich selbst oder an ihre soziale Umwelt richten. Über die *evaluativen Selbstansprüche* findet das Individuum zu sich selbst – im Sinne von „*Jemand ist, wer er sein will*“ (Bloch, 1959 zit. a.a.O., S. 124).

Evaluative Selbstansprüche zeigen der Person einen individuellen Lebensweg auf und sind begleitet und eingebunden in die während der Sozialisation angeeigneten, *normativen Selbstansprüche*.

Die Verfolgung der *evaluativen Selbstansprüche* erfahren durch die ***normativen Selbstansprüche Restriktionen***, da die gesellschaftlich-normativen Sollvorgaben die Person bei der Verwirklichung dessen, wie sie sein und leben will, sowohl unterstützend beeinflussen wie einschränken.

Die ***kognitiven Selbsteinschätzungen*** beziehen sich auf die persönlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Person, ihre evaluativen und normativen Selbstansprüche auch umzusetzen. Enthalten sind in den kognitiven Selbsteinschätzungen der Vergleich zwischen den Soll- bzw. den Ideal-Vorstellungen und dem an sich selbst wahrgenommenen „*faktischen So-Sein*“ (a.a.O., S. 125).

Diskrepanzen zwischen Wunsch und wahrgenommener Realität, kann das Individuum positiv deuten und ihm ein Ansporn sein, seine (Lebens-) Ziele zu verfolgen. Nimmt beispielsweise eine Schulleiterin wahr, dass sie im Verlaufe ihrer Führungstätigkeit zusehends den Anforderungen der Personalführung gewachsen ist und kontinuierlich dazu lernt, führt ihre *kognitive Selbstbewertung* zu einem befriedigenden Resultat und bestätigt sie in ihrer beruflichen Weiterentwicklung. Führen die *kognitive Selbsteinschätzung* hingegen zu *Entmutigung* kann dies zu einer *Umformulierung* der *evaluativen* und *normativen Selbstansprüche* bis hin zur *Aufgabe der Führungsfunktion* führen.

⁸⁸ Die Ausführungen zum *Identitätsbehaupter* richten sich massgeblich an Schimank (2000, S. 121–144) aus.

Die Identität einer Person enthält *vergangenheits-* und *gegenwartsbezogene und mit Sinn* versehene Anteile, die auf eine *antizipierte zukünftige Lebensgestaltung* gerichtet sind und der Person über den Lebenslauf hinweg *das Gefühl einer überdauernden psychischen Einheit* verschafft. Durch den *Austausch mit seiner sozialen Umwelt* sichert das Individuum seine Identität laufend ab (vgl. Oerter et al., 1995, S. 346-351). Durch Reaktionen der sozialen Umwelt werden die Elemente der Identität *bestätigt, verunsichert* oder *fundamental in Frage gestellt*. *Soziale Bestätigungen* von Identitätsanteilen durch andere Akteure stellen allerdings bloss eine *kognitive Übereinstimmung von Fremd- und Selbstbild* dar, denn die Inhalte der sozialen Bestätigung müssen nicht zwangsläufig positiv bewertet sein. Treten *Verunsicherungen* bzw. *Nichtbestätigungen gewichtiger Identitätsanteile* bzw. von *evaluativen und normativen Selbstansprüchen* wiederholt und dauerhaft auf, sind diese für das Individuum *identitätsbedrohend*. Akteure versuchen dann durch *identitätsbehauptendes Handeln* ihre Identität wieder herzustellen und zu sichern. Dazu stehen verschiedene Strategien und Taktiken zur Verfügung:

- Er/sie setzt sich der Nichtbestätigung durch die soziale Umwelt *zur Wehr*.
- Er/sie *integriert* die nicht bestätigten Aspekte in die *Identität*.
- Er/sie nimmt Umdeutungen der nichtbestätigten Anteile vor.
- Er/sie wechselt die soziale Umwelt und sucht neue, in denen die nichtbestätigten Identitätsanteile bestätigt werden.
- Er/sie inszeniert die Rolle und übt sich in *Selbstdarstellung*, die von aussen als *Handlungsantrieb beobachtbar* ist (vgl. Schimank, 2000, S. 139ff).

Aus Perspektive der Identitätsbehauptung besteht eine günstige Ausgangslage, wenn die *Rollenidentifikation* mit der *persönlichen Identität vollkommen übereinstimmt*. Allerdings besteht dann die Gefahr einer *Überidentifikation* mit der Rolle, die besonders dann eine psychische Beeinträchtigung beinhaltet, wenn ein Individuum bei *gleichzeitig hohem Engagement unzureichende persönliche Ressourcen* zur Verfügung hat, um die Rollenerwartungen zu erfüllen.

Divergieren hingegen Rolle und Identität erheblich, steht der Rollenträgerin die *Rolledistanz* bzw. die *Distanznahme gegenüber den Rollenerwartungen* zur Verfügung (siehe Kpt. 4.2.2). Gerade für *Arbeitsrollen*, in denen die Rollenanforderungen aufgrund asymmetrischer *Machtverhältnisse* und *Einflusspotentiale* mit den eigenen Identitätsanteilen eher in Konflikt geraten als in privaten Bezügen, kann *Rollendistanz* eine *überlebenswichtige identitätssichernde Praxis* zukommen.⁸⁹

Abschliessend sei auf die Untersuchungen Goffmans (1996) über Menschen mit *Stigmen* (psychische Krankheiten, körperliche Gebrechen u.a.) hingewiesen: *Alle Individuen* entsprechen in Teilbereichen den gesellschaftlichen Normen *nicht* und begegnen der *sozialen Nichtbestätigung* einzelner Identitätsaspekte durch die oben angeführten *Praxen der Identitätsbehauptung*.

⁸⁹ Des Weiteren: Kann ein Rolleninhaber weder durch Rolleninszenierung noch durch Rollendistanz seine Identität behaupten, kann Rollendevianz eintreten. Rollendevianz kann als Ursache auch fehlendes Rollenwissen, das Ausleben von nicht rollenkonformen Emotionen sowie rationale Interessenverfolgung zugrunde liegen. Je unersetzlicher ein individueller Akteur in der jeweiligen Rolle ist, desto eher kann er sich Rollendevianz leisten, ohne gravierende Sanktionen zu erfahren.

4.2.6 Akteurtheoretische Perspektiven des sozialen Handelns individueller Akteure

Eine akteurtheoretische Perspektive auf soziales Handeln erweitert die *klassischen Akteurmodelle* (siehe Kpt. 4.2), indem die *Strukturbedingungen* für soziales Handeln von individuellen Akteuren ebenso konsequent untersucht werden wie die *Strukturdynamiken*, die aus deren sozialem Handeln resultieren (Giddens, 1997). Dieser Ansatz ist für die Analyse der *Selbst- und Fremdreferenzen* von Schulleitenden zu ihrem Führungshandeln hilfreich.⁹⁰

Soziales Handeln individueller Akteure unter akteurtheoretischer Perspektive

Mayntz et al. (1995a) erachten die *normativ-institutionellen Vorgaben* als die *stärksten Determinanten* sozialen Handelns. *Kognitive Deutungsmuster*, *evaluative Wertorientierungen* und *eingespielte Alltagspraxen* (im Sinne von *Habitualisierungen* (Weber, 1964/1922) werden für das soziale Handeln von individuellen Akteuren zwar nicht als bedeutungslos erachtet, es werden ihnen aber von Mayntz et al. als *nicht-institutionelle Faktoren* im Gegensatz zu *institutionellen Normen und Regelungen* eine geringere analytische Bedeutung beigemessen. Der *individuelle Akteur* befolgt die institutionellen Normen *ohne Kosten-Nutzen-Kalkül* dort, wo sie sich mit seinen *persönlichen Normen* decken und dies aus dem einfachen Grund, weil er deren Befolgung als ‚angemessen‘ bewertet. Anders sieht es aus, wenn dies nicht der Fall ist. Im *interpretativen Paradigma* (Wilson, 1973) bot sich im *Person-Rollen-Konflikt* das *role making* an (Mead, 2007/1973; siehe Kpt. 4.2.3). Schimank weist darauf hin, dass, wenn „*bestimmte eigene Wollensbestrebungen*“ (Schimank, 2000, S. 65) des individuellen Akteurs hereinspielen, die nicht mehr mit den normativen Rollenerwartungen kompatibel sind und es nicht mehr nur darum geht, *Erwartungssicherheit im Rollenhandeln* herzustellen, ein erweitertes bzw. ein *akteurtheoretisches Akteurmodell* gefragt ist.

Das Konzept der *Handlungsorientierungen* (Mayntz et al., 1995a) stellt neben – *Akteur*, *Struktur (institutioneller Kontext)*, *Akteurkonstellationen* – die vierte analytische Komponente des *akteurzentrierten Institutionalismus* dar (siehe Kpt. 1.4.3, Abb. 3). Es bestehen drei unterschiedliche *Handlungsorientierungen* individueller Akteure:

- *Kognitive Orientierungen* beinhalten das je situativ relevante *Tatsachen- und Kausalwissen* der Akteure und schliessen *Wahrnehmungen, Deutungsmuster und Handlungserwartungen des Gegenübers* ein. Das *Kausalwissen* kann *akteurbezogen* sein oder von *mehreren Akteuren geteilt* werden, kann *präzise, unvollständig, halbbrichtig* sein und es kann *heuristisches Wissen, Rezeptwissen, Orientierungswissen* etc. beinhalten. Welcher Ausprägung oder Qualität auch immer *Tatsachen- und Kausalwissen* ist, es *strukturiert die Einschätzung einer Situation* und ist Grundlage für konkretes Handeln individueller Akteure.
- Da institutionelle Normierungen soziales Handeln individueller Akteure strukturieren und Akteurinteressen als *Nutzengrößen* behandelt werden, sind *motivationale Orientierungen* im akteurzentrierten Institutionalismus erst dann zu beachten, wenn die „*Standardinteressen*“ (Mayntz et al., 1995b, S. 54) wie *Autonomiesicherung, Domänenabgrenzung, Wachstum* oder *Erwartungssicherheit* analysiert sind und ungeklärte Handlungsantriebe bzw. Motivationen bestehen.

⁹⁰ Anzuführen ist, dass sich der *Akteurzentrierte Institutionalismus* in seinen Analyseschwerpunkten auf *korporative* und *kollektive Akteure* konzentriert, was nicht bedeutet, dass dies den analytischen Erklärungsgehalt für soziales Handeln individueller Akteure schmälert.

- *Relationale Orientierungen* sind „Generaltönungen des interaktionistischen Verhältnisses zu anderen Akteuren der jeweiligen Konstellationen“ (Schimank, 2004, S. 296). Diese *relationale Orientierung* kann eher *kooperativ, feindselig, kompetitiv, Nutzen maximierend* etc. ausgerichtet sein. Je nachdem erhalten *Nutzenerwägungen* ganz unterschiedliche Bedeutungen und Ausrichtungen.

Die *relationalen Orientierungen* stellen neben dem *Wissensfundus (kognitive Orientierungen)* und den *Handlungsantrieben (motivationale Orientierungen)* der individuellen Akteure eine *eigenständige dritte Analysedimension* für soziales Handeln dar, wobei zwischen diesen drei *Handlungsorientierungen* Wechselwirkungen bestehen (a.a.O., S. 296).

Individuelle Akteure in Akteurkonstellationen

Bei der Verfolgung ihrer *Interessen* und *Intentionen* stehen individuelle Akteure in der Regel in *Akteurkonstellationen*, innerhalb deren *soziales Handeln ermöglicht, erweitert, einschränkt* oder *verhindert* wird. In Akteurkonstellationen müssen individuelle Akteure mit *Intentionsinterferenzen* rechnen; andererseits sind individuelle Akteure für eine erfolgreiche Zielverfolgung und die Durchsetzung ihrer Gestaltungsabsichten auf die Unterstützung anderer individueller Akteure angewiesen.⁹¹ Für die Analyse des sozialen Handelns individueller Akteure in Akteurkonstellationen sind *wechselseitige Beobachtungskonstellation* und *wechselseitige Beeinflussungskonstellation* relevant.

Zur wechselseitigen Beobachtungskonstellation

Die *wechselseitige Beobachtungskonstellation* entspricht der sozialen Realität, dass Individuen mit *anderen Akteuren in Kontakt* stehen, diese *beobachten* und ihr eigenes *soziales Handeln* auf jenes anderer Akteure (ALTER) abstimmen: Die *Beobachtung* von ALTER durch EGO ist eine Grundvoraussetzung für soziales Handeln. Aus Beobachtungskonstellationen zwischen mindestens zwei individuellen Akteuren resultieren *Erwartungs- Deutungs- und Konstellationsstrukturen* (vgl. Schimank, 2000, S. 207–232).

Aus der *Beobachtung sozialen Handelns* von ALTER können für den beobachtenden individuellen Akteur Anlässe zur *Abweichungsdämpfung* oder *Abweichungsverstärkung* resultieren: *Abweichungsdämpfung* tritt ein, wenn ein *vom Status quo abweichendes Akteurhandeln* beobachtet wird, das als *unerwünscht*, für die *bestehende Struktur als bedrohlich* bzw. als *destabilisierend bewertet* wird. *Abweichungsdämpfung* hat zum Ziel *korrigierend den Handlungstendenzen* sowie den Auswirkungen des als *unerwünscht bewerteten sozialen Handels* entgegenzuwirken.

Beispiel: Eine Lehrperson verschiebt den Elternabend auf den Nachmittag mit der Begründung, es nähmen daran ausschliesslich nichtberufstätige Mütter teil. Die Schulleitungsperson fordert die betreffende Lehrperson umgehend auf, den Elternabend nach 19.00 Uhr anzusetzen, damit auch berufstätige Erziehungsberechtigte teilnehmen können.

Allerdings vermindert in der empirischen Realität die Antizipation *negativer Sanktionen* das Eintreten von *abweichendem, unkonformem Handeln*, wodurch die Notwendigkeit der Ahndung konkreter Regelverstösse verringert ist. Dies stellt den ökonomischen Aspekt von *sozialen Normen* und *intakten Regelwerken* dar, da sie kostspielige Kontrollapparate weitgehend obsolet machen (vgl. auch Luhmann, 1989). Anzuführen

⁹¹ Genau um die Gestaltungsabsichten als individuelle Akteure effektiver durchsetzen zu können, bilden sich in der Gesellschaft *kollektive* und *korporative Akteure* heraus (siehe Kpt. 4.1.3).

ist des Weiteren, dass individuelle Akteure in der Regel am *Erhalt der bestehenden Strukturen* bzw. am Status quo interessiert sind, da mit *stabilen Strukturen* eine hohe *Erwartungssicherheit* verbunden ist.⁹² Von der Norm *abweichendes Handeln* wird von den beobachtenden Akteuren insbesondere dann als *bedrohlich* empfunden, wenn ein *Verlust* von *Einfluss*, *Privilegien* sowie *materielle Einbussen* oder auch eine *Identitätsgefährdung* real vorliegt oder antizipiert wird (siehe Kpt. 4.2.5).

Die *Abweichungsverstärkung* hingegen besteht gerade in der *Verstärkung einer beobachteten Störung*, weil sie von den Akteuren als *erwünscht* und *positiv bewertet* wird. Die Abweichung kann von einem Akteur *intendiert* sein oder *zufällig* auftreten – in beiden Fällen wird das abweichende Verhalten durch andere Akteure *positiv verstärkt*; es entsteht eine „*positive Rückkoppelung*“ (Schimank, 2000, S. 213).

Beispiel: Eine Lehrperson ermuntert Eltern, sich aktiv in den Unterricht einzubringen und bietet ihnen regelmässig die Gelegenheit, Themen aus ihrem Berufsumfeld den Schüler/innen nahezubringen. Die Schulleitung möchte den Unterricht anderer Lehrpersonen ebenfalls um diese Komponente bereichern und stellt entsprechende Ressourcen bereit.

Durch die Praxis der *Abweichungsverstärkung* bilden sich *neue normative Erwartungsstrukturen* aus, die durch spezifisches Akteurhandeln *verstärkt* und *stabilisiert* werden. Insgesamt *stabilisieren* und *bilden sich Erwartungsstrukturen* in der *wechselseitigen Beobachtung* der individuellen Akteure durch das *sequentielle Reagieren* auf das soziale Handeln von ALTER und dem *beidseitigen Wissen darüber, als EGO beobachtet zu werden*, heraus. Varianten der *wechselseitigen Beobachtungskonstellation* sind die *Berichterstattung*, sei dies in Form von *Gerüchten*, die zur *Nachbesserung von Information* dienen, durch *Antizipation* von *noch nicht stattgefundenen Handlungen* anderer Akteure sowie durch die wahrgenommene und gedeutete *Signalisierung von Handlungsabsichten* (vgl. a.a.O., S. 213–220).

Zur wechselseitigen Beeinflussungskonstellation

Individuelle Akteure versuchen, um ihre Intentionen und Gestaltungsabsichten durchzusetzen, andere Akteure in ihrem sozialen Handeln *gezielt zu beeinflussen* (a.a.O., S. 247–284). Individuelle Akteure stehen in ihren sozialen Handlungszusammenhängen mit anderen Akteuren in *Konstellationen der wechselseitigen Beeinflussung*. Diese *Einflusskonstellationen* beinhalten einerseits *Einschränkungen* für die individuelle Intensionsdurchsetzung, eröffnen andererseits aber auch *Chancen der Beeinflussung*. Das *Einflusspotential* der beteiligten Akteure ist für das Ergebnis der *Abarbeitung von Intensionsinterferenzen* entscheidend. Dieses ist in der Regel *transintentional*, weil es keinem der ursprünglichen Akteurintentionen vollumfänglich entspricht. Ist ein Akteur mit einem bedeutend grösseren *Einflusspotential* ausgestattet als die andern, ist er in der Lage, seine Intentionen *weitgehend durchzusetzen* (vgl. Weber 1964/1922 zu gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen). Bedeutsam für modern-liberale Gesellschaften und Organisationen ist, dass auch in Akteurkonstellationen mit *asymmetrischer*

⁹² An dieser Stelle weist Schimank auf das *Prisoner-Dilemma* aus der Spieltheorie hin, bei dem ein Akteur aus einer individuellen Willensbestrebung heraus eine geltende Normverletzung vorsieht und Kalkulationen über das Verhalten von ALTER anstellt: Erfüllt EGO die Norm und ALTER nicht, stellt dies die schlechteste Variante für EGO dar; erfüllt Alter die Norm und EGO nicht, ist dies für EGO die günstigste Variante. Erfüllen beide die Normen nicht, stellt dies die zweitschlechteste Variante für EGO dar, denn damit ist ein Bruch der gegenseitigen Erwartungssicherheit verbunden. Die zweitbeste Variante und für die Stabilität der Struktur bzw. der Erwartungssicherheit günstigstes Ergebnis ist, wenn sich alle Akteure (ALTER und EGO) an die Normen halten.

Verteilung der Einflusspotentiale *keiner* der beteiligten individuellen Akteure die *alleinige Gestaltungsmacht* besitzt, sondern stets in *wechselseitiger Beeinflussungskonstellation* zu anderen Akteuren steht (vgl. Crozier et al., 1979). Dies gilt insbesondere für *Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnisse*, in denen die Einflusspotentiale der individuellen Akteure aufgrund unterschiedlicher Verortung in der *formalen Hierarchiestruktur* asymmetrisch verteilt sind; allerdings werden hier auch *Einflusspotentiale* wie *Qualifikation, Wissen, Informationen, Beziehungen, charismatische Eigenschaften* u.a. bedeutsam. Vorgesetzte erhalten qua Position *formale Anordnungsbefugnisse und Sanktionsmöglichkeiten* zugesprochen, um soziales Handeln der Geführten *intentional* zu beeinflussen und ihre intendierten Gestaltungsabsichten durchzusetzen; sie tragen auch *besondere Verantwortung* für die Erreichung der *institutionellen Zielsetzungen*. Allerdings sind die Geführten in den *wechselseitigen Beeinflussungskonstellationen* nicht machtlos (vgl. Ortmann, 1992b). Gerade in der *sozialen Organisation Einzelschule als System loser Kopelungen* (Weick, 1976), mit ihrer „zellulären Struktur“ (Rolff, 1993, S. 130) bzw. der *dezentralen Strukturierung und kollegialen Organisation* (Mintzberg, 1991) verfügen Lehrpersonen über relativ grosse *Handlungsautonomie*. Ihr *Expertenwissen* zu Unterricht und Erziehung bedeutet ein *Einflusspotential*, mit welchem sie ihren Gestaltungsintentionen Geltung verschaffen können. Hinzu kommt die Tatsache, dass *ohne die Mitwirkung* und das *Engagement der Lehrpersonen* die übergeordneten institutionellen Zielsetzungen nicht erreicht und auch nicht erzwungen werden können. Hinzu kommt, dass Aufgabenanforderungen „*flexibel interpretiert*“ werden (Schimank, 2000, S. 318). Für Lehrpersonen besteht beispielsweise die Möglichkeit *des Dienstes nach Vorschrift*: laufen ihre individuellen Intentionen jenen der offiziellen Zielsetzungen zuwider, entziehen sie sich der lokalen Schulentwicklung beispielsweise mit dem Hinweis, sich auf ihr *Kerngeschäft Unterricht* zu konzentrieren. Allerdings sind bestehende *Intentionsinterferenzen* durch die Führungsverantwortlichen nicht einfach ‚schicksalhaft‘ hinzunehmen, sondern können und müssen Ausgangspunkt für Anstrengungen sein, *Widerstände* individueller Akteure zu überwinden. Im Rahmen der sozialen Organisation Einzelschule kann dies durch *Mitwirkung* und *Mitsprache (Partizipation)* in relevanten Fragen der Schulentwicklung und durch *argumentatives Überzeugen* gelingen. *Konstruktiv bewältigte Abarbeitung von Intentionsinterferenzen* führt deshalb sowohl zur Ausbildung und Etablierung von *überdauernden, organisationalen Bewältigungsmustern*, als auch zur *Stabilisierung* und zur *Umorganisation der Systemstrukturen* (a.a.O., S. 176; vgl. auch Schimank, 1996, S. 244).

Des Weiteren sind in Einflusskonstellationen *Dynamiken* der *Einflusssteigerung* sowie der *Erosion der Beeinflussungskonstellationen* zu beobachten. So kann die Intensionsstärke bei einem der beteiligten Akteure je nach Situation und wechselnder Interessenslage *zu- oder abnehmen*; oder es bestehen Möglichkeiten, ALTER bei der konkreten Intentionsverfolgung zu umgehen. Die *wechselseitigen Dynamiken* zwischen individuellen Akteuren können auch darauf hinauslaufen, dass eine *Verstärkung* bzw. die *Abschwächung* des Einflusses auf ALTER eine entsprechende kompensatorische Massnahme nach sich zieht, also ein *Ausgleich der Beeinflussungsstärke* vorgenommen wird (vgl. weitere „*Gruppen von Szenarien*“, Schimank, 2000, S. 265).

Strategisch gesehen, ist es für individuelle Akteure in sozialen Organisationen von Vorteil, *Mehrfach-Interferenzen* einzurichten und zu unterhalten, um sich damit *verschiedene Beeinflussungskonstellationen* zu schaffen, die je nach situativer Interessenlage aktiviert werden können (a.a.O., S., 267). Eine *Einflusskonstellation* besteht beispielsweise in organisationalen *Seilschaften* „als besondere Form von Zweckbündnissen“ (a.a.O., S. 268), in denen sich die beteiligten Akteure in ihrem gegenseitigen Fortkommen aktiv unterstützen oder bei der Zuteilung von Ressourcen begünstigen.

Transintentionalität als Effekte des sozialen Handelns individueller Akteure

Die Ergebnisse der *Abarbeitung von Intentionsinterferenzen* zwischen Akteuren sind mit Ausnahme von zwei *Akteurkonstellationen*⁹³ – *transintentional*. Transintentionalität mit „*Phänomenen zweiter und dritter Art*“⁹⁴ entsteht aufgrund von *divergierenden Intentionen* sowie *unterschiedlichen Einflusspotentialen* der beteiligten Akteure. *Phänomene zweiter Art stellen soziale Artefakte (menschliche Hervorbringnisse)* dar, *Phänomene dritter Art* beiläufige Struktureffekte. Drei Typen von Effektergebnissen nennt Schimank:

- a) unvorhergesehene und ungewollte Struktureffekte,
- b) ungewollte aber vorhergesehene sowie
- c) unvorhergesehene aber gewollte Struktureffekte (vgl. S. 180ff).

Schimank unterscheidet zwischen „*beiläufig entstehenden Effekten als Resultat handelnden Zusammenwirkens*“ (a.a.O. S. 181), die von den beteiligten Akteuren oftmals *nicht wahrgenommen* werden und von *Transintentionalität*, die *gescheiterte Intentionalität* ist. Verfolgen die beteiligten Akteure *identische Gestaltungsziele*, entsteht Transintentionalität nur dann, wenn die *Kontextbedingungen zu wenig bekannt* oder *falsch eingeschätzt* wurden. Sind die Gestaltungsabsichten der beteiligten Akteure *inkompatibel* und verfügt keiner über ein hinreichend grosses Einflusspotential, um seine Intentionen durchzusetzen, entsteht *Transintentionalität*, die sich als „*wechselseitiges Konterkarieren von Gestaltungsabsichten*“ zeigt (a.a.O., S. 183).⁹⁵ Ein Sonderfall stellt *Transintentionalität* dar, die aufgrund von *versäumter* oder *nicht gegebener Gelegenheit des Austausches* bzw. *fehlender Koordination* der beteiligten Akteure entsteht.

Angeichts der *komplexen Dynamiken*, die bei der Durchsetzung von Intentionen und Interessen in Akteurkonstellationen entstehen, sind *unerwartete, nicht-intendierte* und / oder *unerwünschte Struktureffekte* eher die Regel als die Ausnahme; im besten Fall lässt sich ein für alle Akteure annehmbarer Kompromiss umsetzen, der aber *transintentional bleibt*, da keiner der Akteurinteressen vollumfänglich befriedigt ist. Insbesondere dominante Akteure wie Schulleitende, die *bewusst und zielgerichtet intentionale Strukturgestaltung* in der von ihnen geleiteten Organisation anstreben, stehen bei der *Abarbeitung von Intentionsinterferenzen* in *Einflusskonstellationen* mit anderen Akteuren und müssen mit *transintentionalen* Effekten ihres Führungshandelns rechnen und auch mit *unerwünschten, unerwarteten und nicht vorhersehbaren Struktureffekten* (a.a.O., S. 179, 185–186).

⁹³ 1. Variante: Es bestehen keine Intentionsinterferenzen zwischen den beteiligten Akteuren. 2. Variante: Das intentionale Zusammenhandeln der Akteure weist exakt die von den beteiligten Akteuren intendierten und erwarteten Struktureffekte auf.

⁹⁴ Bei „*Phänomenen erster Art*“ handelt es sich um *Naturgeschehen*.

⁹⁵ Die Geschichte der Menschheit ist voll von Beispielen, bei denen sich die Akteure nach längerem Kampf/Krieg bestenfalls zu einem dauerhaften *Waffenstillstand* entschliessen konnten.

Freiheitsgrade von individuellen Akteuren

Die *Handlungs- und Gestaltungsfreiheit* von individuellen Akteuren wurde im Zusammenhang mit dem Konzept der *Rekontextualisierung* erörtert (siehe Kpt. 4.1.4). Es ist hier daran zu erinnern, dass aus *akteurtheoretischer Perspektive* *institutionelle Regelwerke* und *normative Vorgaben* das soziale Handeln von Akteuren zwar *strukturieren*, aber *nicht determinieren*. Dazu Giddens (1997): „*Struktur darf nicht mit Zwang gleichgesetzt werden: sie schränkt Handeln nicht nur ein, sondern ermöglicht es auch*“ (S. 78). Der individuelle Akteur besitzt nach Massgabe seines *formalen* wie *informalen Einflusspotentials* und seiner *Verortung* in der *Hierarchiestruktur* *Freiheitsgrade*. Dies bedeutet auch, dass sich individuelle Akteure nicht ausschliesslich auf die *Strukturbedingungen* berufen können, wollen oder müssen sie *Effekte ihres sozialen Handelns* rechtfertigen. In *freiheitlich orientierten Institutionen* moderner Demokratien (– im Gegensatz zu diktatorischen, repressiven Gesellschaften –) wird dem Individuum ein gewisses Mass an *Selbst- und Mitbestimmung*, *Eigenständigkeit* und *Eigenverantwortung* zugestanden – ja in vielen sozialen Bezügen sogar *abverlangt*. Das Ausmass der institutionellen Handlungsfreiheiten, die den individuellen Akteuren zugestanden werden, darf durchaus als *Eigenleistung der jeweiligen Institution* verstanden werden, die durch den Aufbau ihrer systemischen Strukturen *diese* individuelle Gestaltungsfreiheiten ja erst kreiert (Fend, 2006, S. 163).

Bezug zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- Divergierende und widersprüchliche Erwartungen an die Schulleitungsrolle durch Bezugsgruppen evozieren *Rollenkonflikte*, die von den Schulleitenden zu bearbeiten sind. Neben den *Inter-* und *Intra- Rollenkonflikten* erlangen im Paradigmenwechsel insbesondere das *defizitäre Rollenwissen*, *fehlende institutionelle* wie *persönliche Ressourcen* sowie und *Person-Rollenkonflikte* Bedeutung.
- Bei der Ausgestaltung der operativen Führungsrolle sind Schulleitende vermehrt zu *role making* ‚gezwungen‘, um ihr Führungshandeln den divergierenden Erwartungen der unterschiedlichen Bezugsgruppen anzupassen.
- Schulleitende können die durch den Paradigmenwechsel systemisch bedingten *Unterdeterminiertheiten* ihrer Führungsrolle zur kreativen Ausgestaltung ihrer Führungsrolle und zur Strukturbildung nutzen.
- Die Übernahme der Führungsrolle kann für die einzelne Schulleitungsperson eine *Identitätsbedrohung* darstellen, einmal, wenn Rückmeldungen aus der sozialen Umwelt das *Selbstbild als Führungsperson* in bedeutsamen Aspekten nicht bestätigen und zum Zweiten, wenn die *berufliche Sozialisation als Lehrperson* die Übernahme der Führungsrolle erschwert, wenn durch lückenhafte oder fehlende Aus- und Weiterbildung Wissensinhalte und Qualifikationen fehlen, was insgesamt zu einem defizitären Rollenwissen führt.
- Um im ‚*neuen Paradigma*‘ die schulischen Strukturen gestalten und die Rekontextualisierung der Bildungsinhalte verantworten zu können, erhält die Schulleitungsfunktion ein *formales Einflusspotential*.
- Bis sich die neuen Strukturen der ‚*Geleiteten Schule*‘ stabilisieren, besteht bei den schulischen Akteuren eine *Erwartungsunsicherheit*, welche durch *systemische Unterdeterminiertheiten* im Paradigmenwechsel verursacht ist.
- In der sozialen Organisation Schule entstehen in den Akteurkonstellationen *Intentionsinterferenzen*, die von den beteiligten individuellen Akteuren in *wechselseitigen Beobachtungs-* und *Beeinflussungskonstellationen* abgearbeitet werden. Durch die *Abarbeitung von Intentionsinterferenzen* im in den Lehrerkollegien *stabilisieren* sich die *Systemstrukturen*, die *Erwartungssicherheit erhöht sich* und es bilden sich *überdauernde organisationale Problemlösungsmuster* aus.
- In der Schule besteht zwischen den beteiligten Akteuren eine *Asymmetrie* der Einflusspotentiale. Auch wenn die Schulführungsmitglieder (Schulpflege und Schulleitung) qua *formaler Position Anweisungs-* und *Sanktionsbefugnisse* besitzen, verfügt keiner der beteiligten schulischen Akteure über genügend Einflusspotential, um seine Intentionen vollumfänglich durchzusetzen. Da die institutionellen Zielsetzungen in der Einzelschule mit ihrer *zellulären Struktur der losen Koppelungen* nur mit dem *Engagement* und unter *Mitwirkung der Mitarbeitenden* erreicht werden können, ist die Partizipation der *Lehrpersonen in Entwicklungsprozessen* bedeutsam.
- Bei der Abarbeitung von Intentionsinterferenzen in der Einzelschule entsteht *Transintentionalität*: Die *resultierenden* Struktureffekte entsprechen keinem der individuellen Akteurintentionen vollumfänglich; Kompromisse sind die Regel.
- *Intentionales Führungshandeln* der Schulleitenden kann auch *unintendierte, unvorhergesehene* und *unerwünschte Struktureffekte* zeitigen.

5 Zu Führung und zur Führung einer Schule

Bestehende Konzeptionen *zur Führung einer Schule* wurden weitgehend auf den theoretischen Grundlagen und den Ergebnissen empirischer Führungsforschung im wirtschaftlichen Umfeld entwickelt. In diesem Kapitel wird als Erstes auf *Führungstheorien* und *Ergebnisse der Führungsforschung* eingegangen und als Zweites auf die *spezifischen Bedingungen von Führung einer Schule*.

Zum Begriff Führung

Der Begriff *Führung* stammt vom althochdeutschen Begriff *lidan* ab und hat dieselbe Bedeutung wie der altenglische Begriff *lithan*: *reisen, wandern*. Die etymologische Herkunft des Begriffes *Führen* weist auf einen Hauptaspekt hin, der auch in modernen Führungsdefinitionen im Zentrum steht: *etwas bewirken und bewegen, sowie auf etwas einwirken*, „*in-Gang-Setzen*“ und „*Impulsgebung*“ im Sinne von Initiieren und „*Richtung-weisen*“ (vgl. Steinle, 1995, S. 553–524). Der Begriff *Führung* ist mit unterschiedlichen *Konnotationen, Mythen* und *Vorstellungen* versehen. Eine besteht darin, dass *Hierarchie* ein *universales soziales Prinzip* darstellt oder anders gesagt, *Menschen von Natur aus der Führung bedürfen*. Eine andere Metapher heisst: *Führung ist Krieg* (Machiavelli, 1961) eine weitere nimmt an, dass Führung *erfolgreiches Handeln sichert* und ihre daher gesellschaftliche Funktionalität zukommt. Wie auch immer diese *Deutungen* gewertet werden, die Vorstellungen, Mythen und Archetypen zu Führung erfüllen die Funktion, den Menschen *sinnstiftende Deutungsmuster* für die *Interpretation* der vorgefundenen Wirklichkeit zur Verfügung zu stellen und Handlungen zu begründen (vgl. Neuberger, 2002).

Staehle (1999) versteht unter Führung...

die Beeinflussung der Einstellungen und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktionen in und zwischen Gruppen mit dem Zweck, bestimmte Zielsetzungen zu erreichen. Führung als Funktion ist eine Rolle, die von Gruppenmitgliedern in unterschiedlichem Umfang und Ausmass wahrgenommen wird. Führung ist lediglich eine Form der Verhaltensbeeinflussung neben anderen und in ihren Wirkungen auf das Verhalten vielfach moderiert. (S. 328)

Wunderer (2007) sagt: „*Führung wird verstanden als ziel- und ergebnisgerichtete, wechselseitige und aktivierende, soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation*“ (S. 4). Führung ist somit *zielbezogene, absichtliche* und *unmittelbare Einflussnahme* auf *Individuen* mit dem Ziel, deren *Handeln* im Hinblick auf die Erreichung *übergeordneter Zielsetzungen* zu beeinflussen bzw. durch strukturierte Einflussprozesse die intendierten Leistungsergebnisse zu erzielen (vgl. von Rosenstiel, 2009a; Steinle, 1978; Zölch, 2007).

Steinle stellt in einem Schema *vier Dimensionen* von Führung dar, die in *wechselseitigen Beeinflussungen* miteinander verbunden sind:

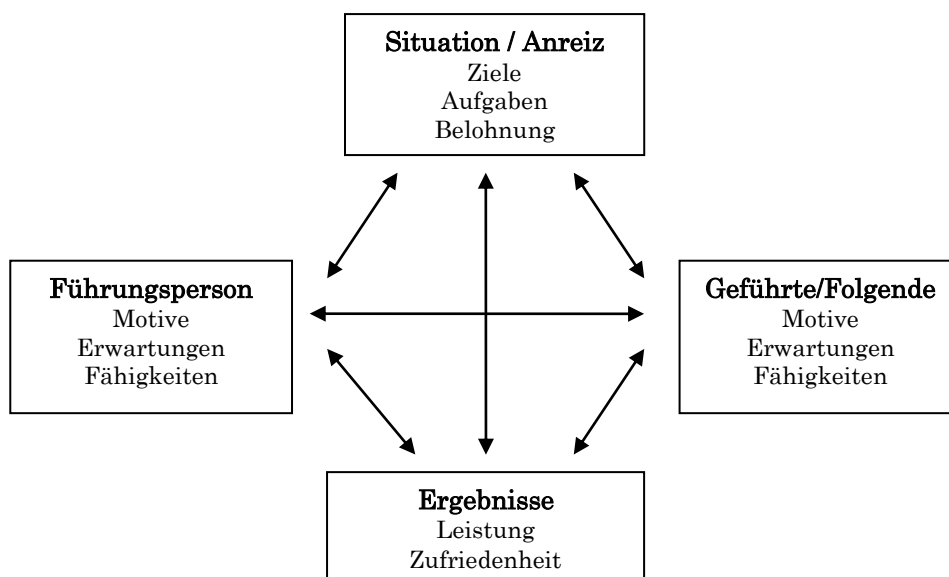


Abb. 5: Vier Dimensionen von Führung (nach Steinle, 1978, S. 27)

In der Mitte des 20. Jahrhunderts wurden Führungsdefinitionen um die Aspekte *Sinn* und *Bedeutung* erweitert sowie um den Faktor *Arbeitszufriedenheit* ergänzt. Führungsverantwortliche haben die Aufgabe, *strategische und moralische Visionen* zu entwerfen, *Zielsetzungen* der *Organisation* zu definieren und bei den Geführten eine *Identifikation* mit der Organisation und ihren Zielen herzustellen und eine *individuell Sinnstiftung* zu bewirken (vgl. Staehle, 1999).

5.1 Führungsforschung und Führungstheorien

Der Umfang der Literatur zur Führungsforschung ist beeindruckend, um nicht zu sagen ‚erschlagend‘; davon gibt das „*Handwörterbuch der Führung*“ von Kieser, Reber & Wunderer (1995), das nach wie vor als *Standardwerk* gilt, einen Eindruck. Weitere umfassende Literatur zu Führungsforschung und Führung stammt u.a. von Gebert & Rosentstiel (2002), Neuberger (2002), Staehle, (1999), Wunderer (2007). Hier werden jene Führungstheorien vorgestellt, die für das Verständnis von *Führung in Bildungsorganisationen* hilfreich sind und als theoretische Referenzpunkte bei der Analyse der empirischen Daten der vorliegenden Studie dienen. Vorauszuschicken ist, dass es *die* Führungstheorie, welche die gesamte Komplexität von Führung abzubilden und zu verstehen vermag, (noch) nicht gibt – und wahrscheinlich auch nie geben wird, da *Führung in hochkomplexen Handlungsfeldern* und von *Widersprüchen, Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen* und *unerwarteten Dynamiken* gekennzeichnet ist.

Die moderne Führungsforschung setzte Anfang des 20. Jahrhunderts ein. Anfänglich standen die *Führungsperson* und ihre *persönlichen Eigenschaften* im Fokus (*Eigen-schafts-ansatz*). In den Vierzigerjahren wurde der Schwerpunkt auf das *Verhalten der Führungsperson* gelegt und damit die Erforschung des *Führungsstils* begründet (*Verhaltens-ansatz*). Ab den 60er-Jahren gerieten die *situativen Bedingungen des Führungshandelns* (*Situativer Ansatz*) und schliesslich die *Führung durch Aufgabengestaltung*

(*Struktureller Ansatz*) in den Fokus. Diese vier Ansätze werden zu den *Klassikern* der Führungstheorie gezählt (Zölch, 2007; siehe Kpt. 3.7). Ab den 70er-Jahren wurden dann zeitgleich verschiedene Forschungsansätze weiterverfolgt, sodass die *Zuordnungen* einzelner Führungstheorien zu den genannten Ansätzen unterschiedlich vorgenommen werden (vgl. Neuberger, 2002; Staehle, 1999; Zölch, 2007). Yukl (2000) stellte drei *Typen von Variablen* fest, anhand derer die Theoriebildung in der Führungsforschung vorgenommen werden kann:

- 1) die Charakteristika der/des Führenden,
- 2) Charakteristika der Geführten und
- 3) Charakteristika der Situation.

Führungstheorien fokussieren in der Regel eine der drei Variablen. Der *integrative Theorieansatz* versucht, in umfassender Weise relevante Aspekte der unterschiedlichen Führungsforschungsansätze zusammenzuführen. *Integrative Ansätze* sollten laut Grunwald (1998, zit. nach Bensen, 2003) folgende Variablen einbeziehen:

- „den soziokulturellen, ökonomischen, politischen, technologischen und ökologischen Kontext der Situation
- die Ziel-, Ergebnis- und Aufgabenorientierung
- Gruppenprozesse und -strukturen
- Machtstrukturen und Einflussprozesse
- Soziale Interaktion, Information und Kommunikation
- Werte und Normen
- Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensweisen
- Entscheidungsprozess und -strukturen
- Konfliktregelungsmechanismen“ (S. 62)

Da *alle beobachtbaren und erfassbaren Variablen* von Führung wie *Eigenschaften* und *Verhalten von Führungspersonen und Geführten* sowie die relevanten *Situationsvariablen* einzubeziehen sind, ist der *integrative Ansatz* forschungsmethodisch anspruchsvoll. Die *Selbstkonzept-Theorie charismatischer Führung* von House & Shamir (1995) erfüllt nach Yukl (2000) weitgehend diese Ansprüche. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der *charismatischen Führung* (siehe Kpt. 5.1.4) und dem *neo-charismatischen Führungsansatz* (Conger & Kanungo, 1998), wobei letzterer aussergewöhnlichen Führungserfolg in der Empirie in Bezug zu *charismatischer, transformationaler* und *visionärer Führung* erforscht.

Im Folgenden wird die in der Literatur prominent vertretene Systematik der vier *Hauptklassifikationen von Führungstheorien* weitgehend übernommen:

*Führungstheorien des **Eigenschaftsansatzes*** gehen von der Annahme aus, dass die Eigenschaften der Führungsperson den Führungserfolg bewirken. Daher zielen die Analysen der *Eigenschaftsbeschreibungen* auf die ‚gute‘ Führungsperson ab, sie beschreiben deren *Persönlichkeitseigenschaften*.

*Führungstheorien des **Verhaltensansatzes*** nehmen an, dass sich die Qualität von Führungspersonen durch *spezifische Verhaltensweisen* unterscheiden. Zum Verhaltensansatz gehört insbesondere die Forschung zu *Führungsstilen*.

*Führungstheorien des **situativen Ansatzes*** sehen den Führungserfolg in Abhängigkeit von *situationalen* und *strukturellen Einflussfaktoren*. Da sich einzelne Führungssituationen voneinander unterscheiden, besteht kein einzig ‚richtiges‘ Führungsverhalten. Die *Aufgabenstellung* sowie *Motivation* und *Reifegrad der Geführten* bedingen eine Anpassung des Führungsverhaltens.

In den Führungstheorien des **Macht-Einfluss-Ansatzes** stehen die *Machtverhältnisse* zwischen der Führungsperson und den Geführten im Fokus bzw. das Machtpotential, welche Führende gegenüber Geführten einsetzen können. Vertreterin des *Macht-Einfluss-Ansatzes* ist die *transformationale-charismatische Führung*. Auch *mikropolitische Theorien* sind diesem Ansatz zuzurechnen.

5.1.1 Eigenschaftsansätze in der Führungsforschung

Im Zentrum der *eigenschaftstheoretischen Ansätze* steht der ‚starke‘ Führer, der durch sein Handeln die Geschicke der Gemeinschaft lenkt und ein *Vorbild* für die Geführten ist. Die Kernannahme der Eigenschaftstheorien besteht darin, dass *bestimmte Persönlichkeitseigenschaften* den Erfolg⁹⁶ oder Misserfolg von Führung bewirken. Im historischen Rückblick waren es zuerst *physische Eigenschaften*, in denen sich Führer von den Geführten unterschieden sowie die Zugehörigkeit zu einer *qua Geburt verliehenen gesellschaftlichen Position*, die Individuen zur Führung *bestimmten*. Im Verlaufe der Modernisierungsprozesse wurden *physische* und *ererbte Personeneigenschaften* ersetzt durch *psychische Eigenschaften* wie *Intelligenz*, *Disziplin*, *Durchsetzungsstärke*. Eigenschaftstheorien basieren auf *impliziten* und *expliziten Persönlichkeitstheorien*, die ideologisch gefärbt sein können bis hin zur sozialdarwinistischen Aussage wie ‚*der Starke setzt sich durch*‘. Eigenschaftstheorien sind ‚eingängig‘ und ‚plausibel‘, da praktischerweise eine Person da steht, die *verantwortlich* gemacht werden kann für missliebige Ereignisse und Ergebnisse. Neuberger (2002) führt an, dass es erheblich anspruchsvoller ist, die *komplexen Wirkungszusammenhänge* von *negativen Resultaten* zu analysieren, als eine/n Schuldige/n zu suchen. Die westliche *Kultur des Individualismus*, in welcher das Individuum als *selbstverantwortliches Wesen* einen hohen Wert genießt, hat die Tendenz, *Erfolg und Misserfolg zu personalisieren* und Einzelne für den Organisations-(miss)erfolg verantwortlich zu machen. *Eigenschaftstheoretische Ansätze* der Führung stehen für diese Auffassung.

Zur Erforschung von Persönlichkeitseigenschaften und Führungserfolg

Persönlichkeitseigenschaften werden als *zeitlich stabile, übersituative und universelle Eigenschaften* definiert, die aus *stabilen persönlichen Verhaltensdispositionen* bestehen und die sich in verschiedensten Handlungssituationen *konsistent* manifestieren (vgl. Oerter et al., 1995, S. 467–476). In der Psychologie werden Eigenschaften eher als *hypothetische Konstrukte* gesehen, sodass *Führungseigenschaften* im wissenschaftlichen Sinn als *Konstruktionen* anzusehen sind, auf deren Hintergrund *beobachtbares Verhalten*

⁹⁶ In diesem Zusammenhang wäre zu definieren, welche Kriterien für die Definition von Führungserfolg gelten. Sind es der Umsatz und der Gewinn, die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden oder die Kundenzufriedenheit u.a.m.? Für Neuberger (2002) gestaltet sich die Frage nach dem Führungserfolg als ein Kriterienproblem. Er moniert, dass in der Führungsforschung ein Aneinanderreihen von verschiedensten Kriterien – ohne theoretische Grundlage – gängig und die Auswahl von Erfolgskriterien beliebig sei. Diese methodischen Unschärfen verstecken sich dann hinter klingenden Begriffen wie *Leistung*, *Effizienz*, *Produktivität*, *Erfolg* (vgl. S. 43ff) Rosenstil (2009) führt als weitere Kriterien des Führungserfolgs beispielsweise die *Identifikation der Mitarbeitenden mit der Organisation* sowie die *Konflikthäufigkeit in Gruppen* an. Er ist der Auffassung, dass letztlich die Organisation selbst bzw. deren Führungsverantwortliche zu entscheiden haben, nach welchen Kriterien sie Führungserfolg misst. Es sei die Anmerkung angebracht, dass die Frage nach dem Führungserfolg einer Schulleitung ebenso schwierig zu beantworten ist, wenn nicht aufgrund der spezifischen Bedingungen von Schule als Organisation (Weick, 1976) und *mit relativ grosser Handlungsautonomie der Lehrpersonen* sich sogar einiges komplexer gestaltet als in kommerziellen Unternehmen.

gemessen, interpretiert und erklärt wird. Von *Führungseigenschaften* wird gesprochen, wenn ein *bestimmtes Verhalten* in *unterschiedlichen Führungssituationen* über eine *längere Zeitdauer konstant* beobachtbar ist (vgl. Neuberger, 2002).

In einer systematischen Metaanalyse von über hundert Studien zur Erforschung und Identifizierung von Führungseigenschaften (Stogdill, 1948, zit. nach Staehle, 1999, S. 332) wurden folgende Eigenschaften erfolgreicher Führungspersonen herausgestrichen, wobei der Führungserfolg als *individuelle Karriereerfolge* in Form des *persönlichen beruflichen Fortkommens* definiert wurde:

- „Fähigkeiten (Intelligenz, Vigilanz, Ausdrucksfähigkeit, Originalität, Urteilkraft)
- Leistungen (Schulerfolg, Wissen, sportliche Erfolge)
- Verantwortung (Zuverlässigkeit, Initiativer, Selbstsicherheit, Ausdauer)
- Partizipation (soziale Aktivität, Kooperation, Anpassungsfähigkeit, Humor)
- Status (sozioökonomische Position, Popularität)“. (Ebd., ohne Hervorheb. des Autors)

Stogdill zieht aufgrund der Ergebnisse die Schlussfolgerungen, dass...

- a) die Durchschnittsperson, die eine Führungsposition inne hat, das Durchschnittsmitglied der Geführtengruppe hinsichtlich *Intelligenz, Schulerfolg, Zuverlässigkeit bei Verantwortungsübernahme, Aktivität, soziale Integration* und *sozioökonomischer Status* übertrifft;
- b) die *Qualitäten, Eigenschaften* und *Fertigkeiten*, die von einer Führungsperson verlangt werden, in hohem Mass durch die *Anforderungen der Führungssituation bestimmt sind* (vgl. a.a.O., S. 333).

Neuberger führt in Bezugnahme auf die Metaanalyse Stogdills (1948, zit. nach Neuberger, 2002, S. 232) folgende Eigenschaften für Führungserfolg an: *Intelligenz, Aktivität, Energie, Erziehung, sozialer Status, Aufstiegs-wille, Dominanz, Selbstvertrauen, Leistungsmotiv, Drang, andere zu übertreffen, Ehrgeiz, Kontaktfähigkeit* und *soziale Fertigkeiten*. Zu gleichen Ergebnissen kommt von Rosenstiel (2009a, S. 6–7).

Die Forschungsergebnisse all dieser Studien weisen eine *hohe Streuung* auf. Die *Varianzaufklärung* für Führungserfolg und *spezifischer Persönlichkeitseigenschaften* liegen zwischen 40% bis 80% (Neuberger, 2002, S. 231). Dies eröffnet *Interpretationsspielräume*, denn es bestehen zwar empirisch erfasste Zusammenhänge zwischen *Eigenschaften von Führungspersonen, Erfolg* und *Persönlichkeitsunterschieden* zwischen Führenden und Geführten; aber die Unterschiede sind schwach und einzig für das Merkmal *hohe Intelligenz* statistisch nachweisbar (Schmidt & Hunter, 1998, zit. nach von Rosenstiel, 2009a, S. 7) Der Zusammenhang zwischen *Führungserfolg (leadership-perception)* und *Persönlichkeitseigenschaften* ergab folgende Korrelationen: *Intelligenz* (.52), *Maskulinität* (.32) und *Dominanz* (.17) (ebd.).

Werden ‚erfolgreiche‘ mit ‚weniger erfolgreichen‘ Führungspersonen bezüglich einzelner Eigenschaften verglichen, zeigt sich, dass sich Führungserfolg aus einem *komplexen Gefüge* an *Voraussetzungen* und *Zusammenhängen* ergibt und sich *Defizite in einem Bereich mit erhöhten Kompetenzen* in anderen *kompensieren* lassen. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass Führungserfolg *kaum durch einzelne individuelle Eigenschaften* vorausgesagt werden kann (vgl. McCall & Lombardo, 1986, zitiert nach Neuberger, 2002, S. 236).

Nach einer Untersuchung von McCall et al. *scheitern* höhere Führungskräfte hauptsächlich an vier Dingen:

- a) Stärken werden im Verlaufe der Zeit und *unter veränderten Bedingungen* zu Schwächen;
- b) Mängel und Unzulänglichkeiten, die auf der unteren Führungsebene kompensiert werden konnten, kommen *in der oberen Führungsebene* hervor und werden bedeutsam;
- c) Der Erfolg steigt zu Kopf und führt zu *Arroganz* und zu *Distanz* zu den Mitarbeitenden;
- d) Die Verkettung einer *Reihe von unglücklichen Ereignissen* führen zum Scheitern. (Ebd.).

Der Vergleich der vorhandenen Eigenschaften *gescheiterter* mit *erfolgreichen Führungspersonen* ergab in der erwähnten Studie keine nennenswerten Unterschiede: Vorhandene Stärken und Schwächen waren in beiden Gruppen in etwa ausgewogen. Bezeichnend war, dass die Defizite der *gescheiterten Führungspersonen* erst durch eine *veränderte Situation zutage traten* und den weiteren Verlauf des Scheiterns bestimmten.

Eine Weiterführung der *eigenschaftstheoretischen Ansätze* sind die *Kategorisierungstheorien*⁹⁷, in denen *Führungseigenschaften* und *Führungserfolg* in Beziehung gesetzt werden. Damit verbunden sind *implizite Führungstheorien* (bspw. McGregor, 1960), also die Vorstellung davon, *welche Eigenschaften* den Erfolg einer Führungsperson voraus-sagen lassen. Bestimmten, *beobachtbaren* sowie *zugeschriebenen Personeneigenschaften* wird ‚intuitiv‘ unterstellt, dass sie auf *persönliche Führungsqualitäten* verweisen.⁹⁸ Die empirische Evidenz von Kategorisierungstheorien und der darin unterstellten Korrelationen von persönlichen Eigenschaften und Führungserfolg wird auch *in Frage* gestellt (vgl. bspw. Gebert et al., 2002; Neuberger, 2003; Staehle, 1999). Auch realistisch verfasste Eigenschaftskonzepte zur Vorhersage von Führungserfolg unterliegen der Problematik, dass nur *ein* Wirkungsfaktor – die Eigenschaften der Führungsperson – erfasst und andere Determinanten für Führungserfolg wie beispielsweise die *Eigenschaften der Geführten*, *die Art der Aufgabenstellung*, *das Verhalten der Vorgesetzten* und *die Organisationsstrukturen* unberücksichtigt bleiben. Hinzu kommt die *Krux der Korrelationsrichtung*: Exemplarisch sei dies für die Persönlichkeitseigenschaft *Selbstvertrauen* ausgeführt: Führungserfolg kann sich zwar aufgrund von Selbstvertrauen einstellen; es kann aber durchaus auch sein, dass *günstige Umstände* zu Erfolgserlebnissen führen und diese das *Selbstvertrauen* stärken. Schliesslich sind Führungspersonen oft *selbst Geführte* und die dichotome Gegenüberstellung von Führungsperson und Geführten wird der *Komplexität der Führungsposition* innerhalb einer Organisation *nicht gerecht*.

⁹⁷ Als Beispiel sei hier das GLOBE-Projekt (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research Programm) aufgeführt. Das von R. House geleitete Projekt mit über 170 Wissenschaftler/innen erfassten Eigenschaften, Fähigkeiten, Rollen, Verhaltensweisen u.a.m. von global herausragenden Führungspersönlichkeiten aus verschiedensten Nationen. Die fünf eruierten Faktoren waren: Charismatische, wertbasierte Führung; Teamorientierung; humane Führung; narzisstische (nicht-partizipative) Führung und autonome Führung (House, 1998, zit. nach Neuberger, 2002, S. 255).

⁹⁸ Einen allgemeinen Ansatz zu Persönlichkeitseigenschaften bietet die *Differentielle Psychologie*. Aus der Analyse einer Vielzahl von Studien und Untersuchungen zu Persönlichkeitseigenschaften kamen McCrae & Costa (2003) zu fünf voneinander unabhängigen psychischen Grunddimensionen, die in der *Fünf-Faktoren-Theorie der Persönlichkeit* mündete und populärwissenschaftlich auch unter dem Begriff der *Big Five* bekannt ist. Die fünf unabhängigen Dimensionen der menschlichen Persönlichkeit sind *Extraversion*, *Verträglichkeit*, *Gewissenhaftigkeit*, *Emotionale Stabilität* und *Offenheit*. Die Unabhängigkeit der Dimensionen impliziert, dass eine der fünf Eigenschaftsausprägungen – beispielsweise eine *hohe Extraversion* – nichts über die Eigenschaftsausprägung in einer anderen der fünf Dimensionen – zum Beispiel zu *Gewissenhaftigkeit* – aussagt.

Persönliche Eigenschaften weisen zudem zeitlich *unterschiedliche Stabilitäten* auf und werden je nach Anforderungsgrad und Situation aktiviert – oder sie liegen brach (vgl. Neuberger, 2002, S. 237–240); in der Personalauswahl bestehen allerdings Gründe, an *eigenschaftstheoretischen Ansätzen* festzuhalten (a.a.O., S. 240–242) und diese haben sich trotz der geübten Kritik ihre *Attraktivität* im kulturellen Umfeld von Unternehmen und Organisationen weitgehend bewahrt und bilden nach wie vor die Grundlagen für den Aufbau und die Durchführung von *Assessments* (vgl. House et al, 1995). Auch wenn eine *Weiterentwicklung der Verfahren* erfolgte und verschiedene *Methodenkombinationen* vorgenommen werden, bleibt aber die Tatsache, dass in *Assessments* von *einzelnen, beobachtbaren Verhaltensweisen* auf persönliche *Eigenschaften* und *Verhaltensweisen der Proband/innen* geschlossen und als *Prädiktoren* für den späteren Führungserfolg herbeigezogen werden (vgl. ausführlich zu Assessments Neuberger, 2002, S. 273–289).

5.1.2 Verhaltenstheoretische Ansätze in der Führungsforschung

Die *verhaltenstheoretischen Ansätze* richten ihr Augenmerk auf das *Verhalten der Führungsperson* und die *Interaktion zwischen Führungsperson und Geführten*. Ab den 40er-Jahren des 20. Jahrhunderts wurden hierzu zahlreiche empirische Studien durchgeführt, wobei die Erhebungen mehrheitlich in *Befragungen von Mitarbeitenden zum Führungsverhalten ihrer Vorgesetzten in konkreten Situationen* bestanden. Zwei voneinander *unabhängige* Dimensionen von Führung wurden herausgearbeitet: die *Aufgabenorientierung (initiating structure)* und die *Personenorientierung (consideration)* im Führungshandeln (vgl. Ohio-Skala bzw. LBDQ, Kerr & Jermier, 1978). *Unabhängig* bedeutet, dass im Führungshandeln beide Dimensionen aufzufinden sind, diese aber je nach *persönlicher Einstellung* und *kognitiver Orientierung* der Führungsperson im konkreten Führungsverhalten *unterschiedlich gewichtet* werden.

- In der Dimension der **Aufgabenorientierung** ist das Führungsverhalten der Führungsperson auf die *Leistungsziele* und die *Leistungsergebnisse* der Mitarbeitenden hin orientiert. Um hohe Leistungen zu sichern, *initiiert* und *strukturiert die Führungsperson die Aufgabenerfüllung*.
- In der Dimension der **Personenorientierung** richtet die Führungsperson ihr Verhalten auf *die Beziehungen zu den Geführten* aus und beachtet und berücksichtigt die persönlichen Bedürfnisse der Mitarbeitenden. Der Aufbau von guten, *tragfähigen Beziehungen* sichert und unterstützt die *Arbeitsmotivation* der Geführten, fördert *gegenseitiges Vertrauen* und *gegenseitige Wertschätzung*.

Staehle (1999) unterscheidet Ansätze der *Führungsstilforschung* in *idealtypische (an Idealen orientierte bzw. normative)* und *realtypische (an der Realität orientierte bzw. auf empirischen Ergebnissen basierende) Führungsstile*. Zu den *idealtypischen Führungsstilen* zählt er den „*patriarchalischen*“, den „*charismatischen*“, den „*autokratischen*“ sowie den „*bürokratischen Führungsstil*“, Letzterer sieht er als Resultat eines *fortgeschrittenen Entpersönlichungsprozesses*, der sich im Verlaufe der Strukturierung und Reglementierung organisatorischer Verhaltensweisen etablierte (vgl. S. 335–336).

Führungsstile werden als ein „*langfristig relativ stabiles, situationsinvariantes Verhaltensmuster des Führers*“ (a.a.O., S. 334) definiert. Aus Sicht der Geführten entsteht der *Führungsstil* aus einer *ganzheitlichen Wahrnehmung des Führungsverhaltens*. Führungsstile betonen jenen Aspekt der Führungskonzeption, „*der am meisten auf die menschliche und soziale Seite des Führens bezogen ist*“ (Glasl et al., 1996, S. 138).

Führungsstile lassen sich unter diesen Aspekten durch *zwei Muster* charakterisieren:

- „einerseits das „Muster“ der *inneren Haltung und Einstellung* der Führungskraft zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gegenüber und vice versa.
- Andererseits das *soziale Klima*, das nach aussen hin in den *Beziehungen* zwischen der Führungskraft und den übrigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wechselseitig geschaffen wird.“ (Ebd.)

Grundlage der **klassischen Führungstypologien** sind die Experimente von Lewin, Lippitt & White (1939, zit. nach Staehle, 1999, S. 339–340) welche die Auswirkungen unterschiedlichen Führungsverhaltens auf das *soziale Klima in Gruppen* sowie auf das *Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder* untersuchten. In *experimentellen Versuchsanordnungen* wurde der Einfluss der drei Führungsstile *demokratisch, autoritär* und *laissez-faire* auf die Leistungen und das Befinden von zehn- bis elfjährigen Schüler/innen untersucht. Das Ergebnis war, dass sich die Mehrzahl der Proband/innen bei einem *demokratischen Führungsstil* der Lehrperson *zufriedener und entspannter* zeigten und in der Gruppe eine freundschaftliche Atmosphäre bestand, zudem waren die Arbeitsergebnisse origineller. Bei der *autoritären Führung* hingegen stiegen Feindseligkeiten, die Spannungen nahmen zu und die *Aggressionsbereitschaft* erhöhte sich. In Bezug auf die Leistungen erzielten die Schüler/innen *bei Abwesenheit der demokratischen Führungsperson* die *besseren Leistungen* als bei deren Anwesenheit, bei *einer autoritären Führung war es umgekehrt* (a.a.O., S. 340).

Die **autokratische Führungsperson** entscheidet und agiert *autonom, bestimmt, lenkt* und *kontrolliert* die Aktivitäten und Ziele der einzelnen Mitglieder bzw. der Gruppe. Der Massstab für die *Bewertung der Leistungen ist nicht offen gelegt*; die autokratische Führungsperson beurteilt nach *eigenen Massstäben* und nach *Gutdünken*.

Die **demokratische Führungsperson** fördert die Diskussion in der Gruppe zu Aktivitäten, Zielen und zu erforderlichen Entscheidungen. Die Bewertung der Leistungen wird auf der *Grundlage von objektiven Kriterien* vorzunehmen versucht.

Die **laissez-faire Führungsperson** ist freundlich, nimmt aber ein *passives Verhalten* gegenüber der Gruppe und Einzelnen ein, die dadurch zwar *frei sind in ihren Aktivitäten und Zielen*, in schwierigen Situationen aber ‚hängen gelassen‘ werden. Die Führungsperson bezieht kaum Stellung und eine *Bewertung der Arbeitstätigkeiten wird vermieden* (a.a.O., S. 339ff).

Glasl et al. (1996) benennen folgende gegensätzliche Führungspole:

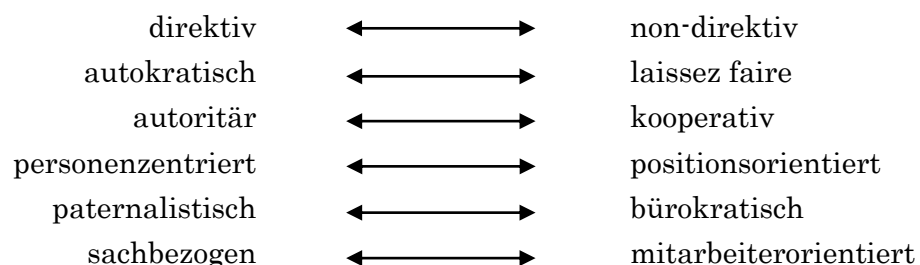


Abb. 6: Führungspole (Glasl et al., 1996, S. 139)

Die Unterscheidung zwischen *autoritärem* und *kooperativem Führungsstil* geht auf Tannenbaum & Schmidt (1958, S. 96 zit. nach Glasl et al., 1996, S. 140) zurück. Sie verstehen die Analyse und Beschreibung von *Führungsstilen* als ein *Kontinuum* zwischen den beiden *Führungspolen* *autoritär* und *kooperativ*. Der Entscheidungsspielraum der Führungsperson ist *je komplementär zum Entscheidungsspielraum* der Gruppe der Mitarbeitenden. Anders gesagt: Im *autoritären Führungsstil* liegt *sämtliche Entscheidungs- und Gestaltungsmacht bei der Führungsperson*, beim *kooperativen Führungsstil* liegt die Entscheidungsmacht *bei der Gruppe*.

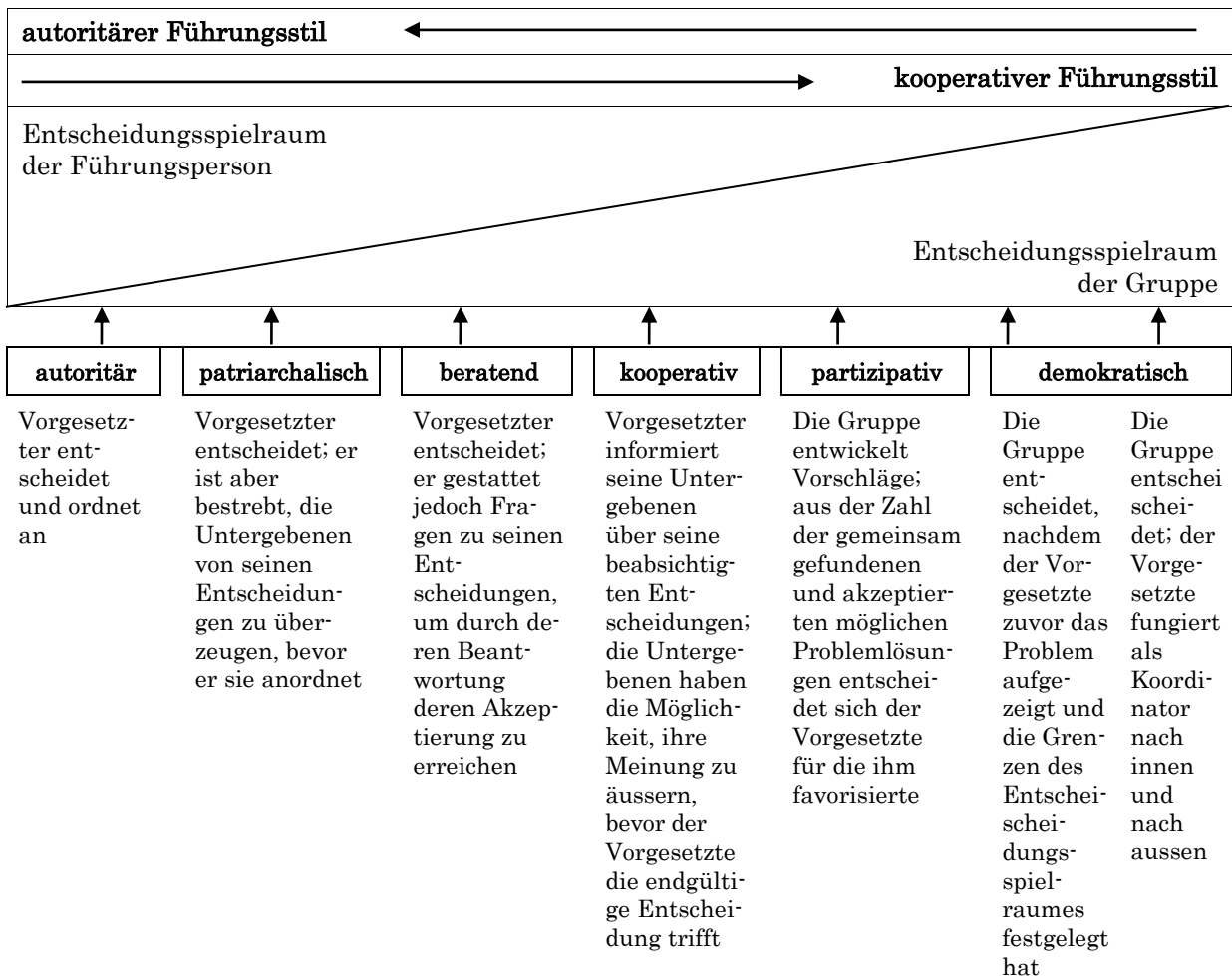


Abb. 7: Kontinuum der Führungsstile (Tannenbaum & Schmitt, 1958 zit. nach Glasl et al., 1996, S. 140)

Der **autoritäre Führungsstil** ist gekennzeichnet von interpersonaler Trennung zwischen Entscheidung, Ausführung und Kontrolle. Die Führungsperson hat die alleinige Entscheidungs- und Anweisungskompetenz inne und die Geführten haben dies zu akzeptieren und entsprechend den Anweisungen zu handeln. Die Führungsperson kontrolliert die Arbeit der Untergebenen umfassend und strikt; die Position der Geführten gegenüber der Führungsperson ist schwach. Der kontrollierende, stark dirigierende autoritäre Führungsstil verhindert Kreativität und Eigeninitiative der Mitarbeitenden; deren Motivation leidet.

Der **kooperative Führungsstil** ist gekennzeichnet durch eine Abschwächung der strikten Trennung von Entscheidung, Ausführung und Kontrolle. Die Führungsperson bezieht die Mitarbeitenden in Ziel- und Lösungsfindungsprozesse ein. Die Geführten partizipieren am Führungsprozess und erhalten ein Mitbestimmungsrecht. Anstelle der Aussenkontrolle tritt die Selbstkontrolle der Mitarbeitenden. Die Partizipation der Mitarbeitenden vermindert die alleinige Entscheidungsmacht der Führungsperson. Der Schwerpunkt in der Führung liegt in der Herstellung von interpersonellen Kontakten und tragfähigen und effektiven Beziehungen. Im Idealfall ist das Verhalten von Führungsperson und Geführten komplementär bzw. ergänzt sich.

Der *kooperative Führungsstil* entstand theoretisch aus den *psycho-sozial orientierten Organisationslehren*, der *Human-Relations-Schule* (Mayo, 1946; Lewin, 1939; Röhliberger, 1939, zit. nach Glasl et al, 1996, S. 20) und der *Human Resources Bewegung*, (McGregor, 1960; Maslow, 2005/1954; Herzberg, 2007/1959; Likert, 1972, zit. nach Glasl, et al., 1996, ebd.). Die *sozialen Aspekte in Führungsprozessen* stehen im Mittelpunkt und zusätzlich zur Befriedigung der *menschlichen Grundbedürfnisse* werden auch die *immateriellen* und *ideellen Bedürfnisse* und die *individuellen Motivationslagen* einbezogen (vgl. Maslow, 2005/1954, S. 127ff). Als *konstitutives Element* des *kooperativen Führungsstils* gelten hohe *Teamorientierung* und ein hohes Mass an *gemeinsamen Problemlösungen* von Führungsperson und Mitarbeitenden. *Kooperative Führung* wird auch als *konsultative Führung* oder als *delegatives Führungskonzept* bezeichnet oder mit *partizipativer Führung* gleichgesetzt; letztere betont insbesondere den Einbezug *der Mitarbeitenden* in die *Entscheidungsprozesse*, wobei die Führungsperson letztendlich die *Verantwortung* trägt. Schliesslich ist von der *kooperativ-situativen Führung* die Rede, in der entsprechend des *Kontingenzansatzes* (Fiedler, 1967) ausgewählte Merkmale der Führungssituation einbezogen werden.

Mehrheitlich wird heute ein *kooperativer* wie *partizipativer Führungsstil* für die Führung moderner Organisationen als *effektiv* erachtet bzw. als „*sozial erwünscht proklamiert*“ (Wunderer, 2007, S. 224). Mit Nachdruck durchgesetzte *autonome Führungsentscheidungen* werden als *autoritär* gewertet, der bei den Mitarbeitenden *Widerstand* und *Demotivation* auslöst. Auch wenn mehrheitlich dem *kooperativ-partizipativen Führungsstil* ein positiver Effekt auf die Motivation und die Arbeitszufriedenheit von Mitarbeitenden zugesprochen wird, gibt es im komplexen Führungsalltag Situationen, in denen ein *autoritärer Führungsstil* zuweilen die *besseren Ergebnisse* erzielt als ein *kooperativ-partizipativer* (Malik, 2001, S. 142).

5.1.3 Situative Führungstheorien

Situative Führungstheorien gehen davon aus, dass Führungshandeln in einem *komplexen Situationsgefüge* stattfindet und daher die auf das Führungshandeln einwirkenden Faktoren in die Forschungsanlage einzubeziehen sind. Schreyögg (1995) unterscheidet *vier situative Ansätze*:

- a) Der *Moderator-Ansatz* nimmt die Situation als intervenierende Variable an;
- b) der *situationsanalytische Ansatz* legt das Hauptaugenmerk auf eine Systematik der Situationserkundung;
- c) der *kognitiv-instrumentelle Ansatz* nimmt den Führungsstil als Situationselement;
- d) der *Interaktions-Ansatz* sieht Führung und Situation als sich gegenseitig beeinflussende Variablen (vgl. S. 994–1002).

Kontingenztheorie der Führungseffektivität von Fiedler

Im *Kontingenz-Ansatz* wird die Frage nach einem *aufgaben- oder beziehungsorientierten Führungsstil* davon abhängig gemacht, ob die jeweilige Führungssituation das Führungshandeln unterstützt oder behindert. Den Führungsstil betrachtet Fiedler als eine *stabile Persönlichkeitskonstante*.⁹⁹ Das Konstrukt eines Kontinuums der *situativen Günstigkeit* entwickelte Fiedler (1967) aus drei Variablen, von denen die Wirkungen der unterschiedlichen Führungsstile *abhängig* bzw. *kontingent* sind. Die *situativen Bedingungen* sind:

- Die **Aufgabenstruktur** stellt das Ausmass und die Klarheit dar, mit der die Aufgabe definiert ist, die Ziele verdeutlicht und die Wege zur Zielerreichung vorgezeichnet sind.
- Die **Führer-Geführten-Beziehung** ist gekennzeichnet durch die Unterstützung der Führungsperson durch die Geführten.
- Die **Positionsmacht** bedeutet die *legale (formale) Macht* der Führungsperson, gegenüber den Geführten, Sanktionen durchzusetzen.

Eines der Ergebnisse empirischer Untersuchungen lautete, dass in *mittelgünstigen Situationen Führungspersonen mit beziehungsorientiertem Führungsstil erfolgreicher sind* als solche mit *aufgabenorientiertem*. Hingegen sind in *ungünstigen* sowie *sehr günstigen Situationen* Führungspersonen mit einem *Führungsstil mit hoher Aufgabenorientierung erfolgreicher* (vgl. Fiedler, 1967). Fiedler versuchte auch einen systematischen Zusammenhang zwischen dem *Führungsstil* (vgl. *LPC-Skalenwert*¹⁰⁰) einer Führungsperson und der *situativen Günstigkeit* – anhand dreier situativer Bedingungen – nachzuweisen. Mit der achtstufigen LPC-Skala (Fiedler, Chemers & Mahar, 1979), die ein *konstruiertes Polaritätsprofil* darstellt, bewerteten die befragten Führungspersonen ihre Zusammenarbeit mit dem/der *unliebsamsten Mitarbeitenden*: Wertet der/die Vorgesetzte die betreffende Mitarbeiterin vorwiegend ab, verfolgt die Führungsperson nach Fiedler einen *aufgabenorientierten Führungsstil*. Findet die Führungsperson für ihre unbeliebteste Mitarbeiterin gleichwohl einige gute Bewertungen, wird ihr Führungsstil als *beziehungsorientiert* bewertet. Interessant ist, dass Fiedler (1995) im *Kontingenz-Ansatz* davon aus-

⁹⁹ Nach Neuberger (2002) übernimmt Fiedler „eine sehr eigenwillige Definition von Führungsstil: Anders als alle anderen Autoren versteht seiner Ansicht nach Fiedler darunter nicht ein bestimmtes Muster von zeit- und situationsstabiler Verhaltensweisen, sondern einen persönlichkeitsstypischen Wahrnehmungsstil des/der Führenden“ (S. 479).

¹⁰⁰ Es handelt sich um die sogenannte LPC (Least Preferred Coworker)-Skala mit achtzehn Polaritätspaaren, die auf einer Skala von 1 bis 8 bewertet werden (Fiedler et al., 1979).

geht, dass nicht das Führungsverhalten verändert werden kann, *sondern die Führungssituation* angepasst werden muss (S. 946–947).

Die in den empirischen Studien von Fiedler aufgefundenen Kongruenzbeziehungen zwischen *Führungsstil- und Situationstypen* wurden später als *wenig evident bewertet*, weil kaum empirisch fundierte Bestätigungen aufzufinden waren und wenn ja, waren diese widersprüchlich (vgl. Neuberger, 2002; Schreyogg, 1995; Staehle, 1999; Wunderer, 2007). Dabei wird vor allem die *Konzeptualisierung des Situationseinflusses* kritisiert und damit die von Fiedler hervorgehobene *situative Günstigkeit* in der Führungssituation verworfen.¹⁰¹ Diese wird ambivalent bewertet: Beispielsweise kann eine *hohe Positionsmacht die Durchsetzung von Sanktionen erleichtern* und *die Einflussmöglichkeiten erhöhen*; sie schafft *andererseits aber Distanz zwischen der Führungsperson und den Geführten*, was sich auf die *Beziehungsgestaltung eher negativ* auswirkt.

Die Kontingenz-Theorie wurde von späteren Forschenden zu mehrdimensionalen Führungsstilkonzepten ausgebaut, so von Yukl (2000) im Multiplen Verknüpfungsmodell. Zwischen Führungsverhalten und Führungserfolg stehen zwei Situationsvariablen:

- die *intervenierenden Prozessvariablen* (wie Leistungsbereitschaft, Aufgabenklarheit und Qualifikation, Arbeitsorganisation, Gruppenkohäsion, Ressourcenausstattung),
- *funktionsübergreifende Koordination* und *moderierende Variablen* des Führungsverhaltens.¹⁰²

Neuberger (2002) weist darauf hin, dass die Zahl der möglichen qualitativen *Bedingungen der Führungssituation unendlich* sowie die *Selektionskriterien* für die Bestimmung der *einbezogenen Situationskriterien normativ* begründet sind und von der Annahme ausgehen, gerade die ausgewählten seien erfolgsrelevant. Zu Yukls Modell mit seiner beinahe grenzenlosen *Offenheit* und Anhäufung von Variablen zieht Neuberger das Fazit: „*Es kommt darauf an...*“ (S. 523).

Reifegrad-Theorie von Hersey & Blanchard als interaktionistischer Ansatz

Der Einbezug des *Reifegrades* der Geführten in das Führungshandeln wurde von Hersey & Blanchard (1977) entwickelt und wird als *Interaktions-Ansatz* dem *situativen Führungsansatz* zugeordnet. In der *Interaktion* zwischen Vorgesetzte/r und Geführten beachtet die Führungsperson den *Reifegrad der/des Geführten* und passt ihr Verhalten dem *persönlichen und beruflichen Entwicklungsstand* des/der Mitarbeitenden an. Die Führungsperson wendet vier unterschiedliche, *gleichwertige Führungsstile (telling, participating, selling und delegating)* an. Den *Reifegrad* der Geführten unterteilen Hersey et al. in zwei Bereiche:

- a) Die **aufgabenbezogene Reife** umfasst die Qualifikation, die aufgabenrelevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten und das fachspezifische Wissen der Mitarbeitenden.
- b) Die **psychologische Reife** bezeichnet die Selbstsicherheit und Selbstachtung, das Engagement, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und die Leistungsmotivation.

¹⁰¹ Neuberger zeigt die methodischen Mängel – um nicht zu sagen Unzulässigkeiten – des Fiedlerschen Forschungsvorgehens auf (S. 499–501). Darauf wird hier nicht weiter eingegangen.

¹⁰² Ein hier nicht weiter vorgestellter Ansatz stammt von Blake & Mouton (1968, zitiert in Neuberger, 2002, S. 509–512) mit dem *Verhaltensgitter*, bei dem in einem Quadrat auf den Dimensionen *Mitarbeiter-Orientierung* (Achse y) und *Leistungsorientierung* (Achse x) der ideale Führungsverhalten bewertet wird.

Mit zunehmender Einstellungsdauer und höherem Reifegrad nimmt die *Anleitung durch die Führungsperson ab*. Bei *Stellenantritt* wird eine *aufgabenorientierte Führung* angestrebt, es werden klare Anleitungen gegeben und damit ein stark leitender Führungsstil angewendet (*telling*). Mit der Zeit verlagert sich der Führungsstil hin zu mehr Einbezug der Mitarbeitenden in die Aufgabengestaltung (*participating*). Als anspruchsvoll wird die Führung von Mitarbeitenden mit *mittlerem Reifegrad* gewertet, da hier die ‚richtige‘ *Mischung* zwischen *Anleitung* und *Beziehungsorientierung* ansteht. Die Aufgabenorientierung tritt im Verlaufe des *Reifeprozesses* in den Hintergrund und die *Mitarbeiterorientierung* wird verstärkt. Die *individuellen Bedürfnisse* und *Besonderheiten* der einzelnen Mitarbeiterin erhalten eine grössere Bedeutung. Anstelle des Anleitens tritt das *Argumentieren, Begründen* und *Überzeugen* des/der Mitarbeitenden durch die Führungsperson (*selling*). Das Ziel ist, durch reifegradbezogene *Führung* bei den Mitarbeitenden *hohe Selbstständigkeit und Eigenverantwortung* in der Aufgabenerfüllung zu bewirken (*delegating*). Auch wenn sich die Reifegradtheorie auf die *Dimension* der *dualen Führungssituation reduziert* und andere Einflussfaktoren auf Führungsverhalten und Führungserfolg unbeachtet lässt, wies sie auf die Bedeutung der *Mitarbeiterorientierung* hin. Glasl et al. (1996) geben bezüglich der Reifegradtheorie zu bedenken, dass der *Reifegrad der Führungsperson* ebenso als Variable einbezogen werden müsste (S. 185).

Der Entscheidungsbaum im normativen Entscheidungsmodell von Vroom & Yetton als situationsanalytischer Ansatz

Entscheidungen zu treffen ist ein wichtiger Teilbereich von Führung. Das *Entscheidungsmodell* von Vroom & Yetton (1973) teilt Schreyögg (1995) dem *situationsanalytischen Ansatz* zu. Entscheidungen werden im Rahmen von *unterschiedlichen Aufgabenstellungen, Zielsetzungen* und *Situationen* getroffen. Vroom et al. gehen davon aus, dass eine Führungsperson ihren *Führungsstil situativ anpasst* und *verschiedene Situationsmerkmale* und *Erfolgskriterien* in die Entscheidungsfindung einbezieht. Ein Erfolgskriterium kann beispielsweise die *antizipierte Akzeptanz der Mitarbeitenden* für einen vorgesehenen Entscheid sein. Als *kritisches Situationsmerkmal* gelten *fehlende Ressourcen*. Vroom et al. definieren *Entscheidungsstile* nach dem *Partizipationsgrad* also danach, in welchem Umfang die *Mitarbeitenden in den Entscheidungsprozess* eingezogen werden. Der *Entscheidungsbaum* ist ein Modell von *Entscheidungswegen*, mit dessen Hilfe eine *Situationsanalyse* vorgenommen und an die Situation angepasste Entscheidungen getroffen werden. Entlang von *sieben Fragen* kristallisiert sich für eine spezifische Situation der *richtige Entscheidungsstil* heraus. Ergeben sich mehrere mögliche Entscheidungsstile, wird jener mit dem *geringsten Zeitaufwand* gewählt.

Autoritäre Entscheidung 1: Die Führungsperson trifft die Entscheidungen aufgrund der zur Verfügung stehenden Informationen unabhängig und ohne Rücksprache mit den Mitarbeitenden.

Autoritäre Entscheidung 2: Die Führungsperson holt bei den Mitarbeitenden die von ihr als bedeutsam erachteten Informationen ein; danach fällt die Führungsperson die Entscheidung unabhängig. Die Mitarbeitenden bieten keine Anregungen zu möglichen Problemlösungen, sondern dienen der Führungsperson einzig als Informationsquelle.

Beratende Entscheidung 1: Die Führungsperson erörtert die Problemlage mit einzelnen, aus ihrer Sicht relevanten Mitarbeitenden, ohne dabei die gesamte Gruppe der Mitarbeitenden anzugehen. Danach trifft die Führungsperson die Entscheidung allein und kann, muss aber die Anregungen der einzelnen befragten Mitarbeitenden nicht berücksichtigen.

Beratende Entscheidung 2: Die Führungsperson diskutiert das Problem mit der gesamten Gruppe der Mitarbeitenden und holt deren Anregungen, Ideen und Problemlösungsvorschläge ein. Die Führungsperson kann diese bei ihrer Entscheidung einbeziehen, muss dies aber nicht zwingend tun.

Gruppenentscheidung: Die Führungsperson berät die Problemlagen mit der gesamten Gruppe der Mitarbeitenden und alle entwickeln gemeinsam alternative Lösungsvorschläge. Ziel ist für einen Konsens in der Gruppe zu erreichen und eine übereinstimmende Lösung zu erarbeiten. Die Führungsperson übernimmt in diesem Entscheidungsprozess eine moderierende Aufgabe und sie übernimmt die Verantwortung für die von der Gruppe entwickelten Lösungswege und Entscheidungen (vgl. Vroom et al., 19973, zit. nach Zölch, 2007; siehe Kpt. 3.7.3.2., S. 1).

Der Entscheidungsbaum ist *normativ konzipiert*, da er von der Annahme ausgeht, es gebe für jede Situation eine *richtige Lösung*. Das Entscheidungsmodell von Vroom et al. wurde empirisch wiederholt überprüft mit einem übereinstimmenden Ergebnis, dass Führungspersonen dann *partizipativ Entscheidungen* treffen, wenn *sie die Qualität der Entscheidung als bedeutsam einschätzen, eine hohe Akzeptanz für den Entscheid bei den Gruppenmitgliedern angestrebt wird und relevante Informationen als Entscheidungsgrundlage fehlen* (Zölch, 2007, 3.7.3.2. S. 3) Vorgeworfen wird dem Entscheidungsmodell, dass *nicht alle situationsrelevanten Faktoren* in die Findung des anzuwendenden Entscheidungsstils einbezogen werden. Die meist komplexe Führungssituation wird auf *einige wenige, als relevant bewertete Situationskriterien reduziert* und *Widersprüchlichkeiten, unvorhergesehene Dynamiken und Mehrdeutigkeiten* bleiben unberücksichtigt (vgl. Kritik an Vroom et al. bei Neuberger, 2002, S. 507–509).

5.1.4 Machttheorien und transformationale Führung

Der Begriff *Macht* bedeutet etymologisch *ver-mögen etwas zu tun, zu bewirken* und steht dem Begriff *Führung* nahe. *Führung* wie *Macht* sind mit *Einflussausübung, Einwirkung auf Individuen* und *Bestimmung über Individuen* verbunden. Führung beinhaltet zudem spezifische *Strategien des Machtaufbaus, des Machterhalts* und des *Machtausbaus* (vgl. Steinle, 1995, Neuberger, 2002). *Macht als Gegenstand* wissenschaftlich-empirischer Forschung sollte folgende Elemente einbeziehen: *Machtquelle, Machtdomäne* und *Merkmale der Machtunterworfenen* sowie *Inhalt und Reichweite der Machtdomäne, Machtfülle* und *Machtintensität, Kosten des Machterhalts, Machttechniken, Systemgrenzen der Macht*. Aus dieser umfangreichen Palette von Variablen werden in der Führungsliteratur mehrheitlich die *Machtgrundlagen* und *Machttechniken* thematisiert (vgl. Neuberger, 1995, S. 954).

Das moderne Verständnis von *Macht* gründet in der Definition von Max Weber (1964/1922): „*Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht*“ (S. 38). Eng verbunden ist der Webersche *Machtbegriff* mit dem *Herrschaftsbegriff*, der die Chance bezeichnet, für einen *Befehl bestimmten Inhalts Gehorsam zu finden* (ebd.). Weber unterscheidet drei *idealtypische Formen der Herrschaft*:

- Die **traditionale Herrschaft** basiert auf geltenden *Traditionen* und *Überlieferungen*; die *Feudalgesellschaft*, in der Machtpositionen *vererbt* und die Machtfülle innerhalb Verwandtschaftsgrade weitergehen, ist beispielhaft (a.a.O., S. 167–178).
- Die **charismatische Herrschaft** stützt sich ab auf *aussergewöhnliche persönliche Qualitäten* einer Führungsperson (a.a.O., S. 179–188).

- Die ***rationale (legale) Herrschaft*** beruht auf einer *legal* zustande gekommenen Regelung und ist die *einzigste legale Herrschaftsform* in modernen Gesellschaften und mündet in einen *bureaukratischen Verwaltungsstab* auf der Grundlage von *zweckrationalem Handeln* (a.a.O., S. 160–166).

Kommt der rationalen Herrschaft legitimierte Machtausübung zu, haften anderen Ausdrucksformen von Macht negative Konnotationen an. Dass Machtausübung allen sozialen Beziehungen inne wohnt und nicht per se amoralisch ist, sagt Friedberg (1992), der Macht neutral und ohne moralische Konnotationen als „Austausch-, d.h. Verhandlungsbeziehung“ (S. 41) bezeichnet, sowie Giddens (1997), der sagt: „*Macht ist die Fähigkeit, Ergebnisse herbeizuführen; ob diese Ergebnisse mit rein partikularen Interessen verknüpft sind oder nicht, gehört nicht zum Kern ihrer Definition. Macht als solche ist kein Hindernis für Freiheit und Emanzipation, sondern deren Medium*“ (S. 314). Giddens weist allerdings auch auf den möglichen Zwangscharakter von Machtkonstellationen hin, den zu ignorieren unvernünftig wäre; gleichwohl konstatiert er, dass die Ausübung und Androhung von Gewalt nicht den typischen Fall von Machtanwendung darstellt (ebd.). Für soziale Beziehungen innerhalb von Organisationen enthält folgende Definition die Erweiterung um den wesentlichen Aspekt der relativierten Kräfteverhältnisse:

Macht also ist ein Kräfteverhältnis, aus dem einer immer mehr als die anderen herausholen kann, in dem aber keiner den anderen völlig ausgeliefert ist. [...] Macht ist eine Austauschbeziehung in der einer der beteiligten Akteure imstande ist, den anderen seine ihn selbst begünstigenden „*terms of trade*“ oder Tauschverhältnisse aufzuzwingen. (Friedberg, 1992, S. 42)

Für *Führungssituationen* definiert Staehle (1999) *Macht* in Anlehnung an Weber folgendermaßen: „*Macht ist die Form des Einflusses, bei der eine Person, eine Position oder die Organisation über die Chance verfügt, die Verhaltensänderung auch gegen den Willen anderer durchzusetzen*“ (S. 389). Die *Chance*, auf Einzelne und ihr Verhalten einzuwirken, ist zwischen den Organisationsmitgliedern *asymmetrisch* verteilt: Führungspersonen haben aufgrund ihrer *formalen Position in der Organisationshierarchie* ein *größeres Einflusspotential*, einen *grösseren Handlungs- und Gestaltungsfreiraum* sowie ein *Interesse an der zielgerichteten Beeinflussung des Verhaltens* der ihnen Unterstellten. Organisationen bedienen sich in der Regel einer *hierarchischen Autoritätsstruktur*, um *formale Autorität* zu sichern und das Verhalten der Organisationsmitglieder auf die *Erfüllung der Organisationsziele* hin zu beeinflussen. Es entstehen *persönliche Abhängigkeiten*, sodass auch die *formal Mächtigeren* auf die *Akzeptanz der Geführten* angewiesen sind und diese über *spezifische Einflusspotentiale* die *Aktivitäten der Führenden* beeinflussen.¹⁰³ Giddens (1997) nennt dies die „*in soziale Systeme eingelassene Dialektik der Herrschaft*“ (S. 67).

Zwei Formen von *Machtgrundlagen* werden unterschieden:

Die Ausgestaltung der ***formalen Machtgrundlage (Amtsautorität)*** ist an die je spezifische *Position* in der *organisationalen Hierarchiestruktur* gebunden und damit verbunden an die Bedeutung der Aufgaben, die in dieser Position für die Erreichung der Organisationsziele geleistet werden.

¹⁰³ Es sei hier auf die Kapitel 4.1.3; 4.2.6 der *akteurtheoretischen Perspektive* und den Ausführungen zu ungleichen Einflusspotentialen in Akteurkonstellationen verwiesen sowie auf das Kapitel 5.2 zu *Mikropolitik*.

Die **personalen Machtgrundlagen** (**persönliche Autorität**) basieren auf den *persönlichen Eigenschaften* und *Fähigkeiten* der in den Positionen Verorteten (vgl. Staehle, 1999, S. 399ff).

Diese beiden Macht- und Autoritätsformen sind nicht zwingend gleichgesetzt: Eine neu in die Organisation eintretende Führungsperson verfügt zwar unmittelbar bei Eintritt über *formale Autorität*; die *persönliche Autorität* hingegen muss sie sich in der Führungspraxis erst erwerben (Zölch, 2007). Dies erreicht sie durch *Fach- und Führungskompetenz*, *Kommunikations- und Kooperationsvermögen* und durch *Loyalität* gegenüber Vorgesetzten und Unterstellten. Entscheidend ist, dass ihr Führungsverhalten von Untergebenen wie Vorgesetzten *wahrgenommen* wird (vgl. Staehle, 1999, S. 398ff).

Crozier et al. (1979) machten entsprechend der in Organisationen besonders relevanten Typen von *Ungewissheitsquellen vier Machtquellen* von individuellen Akteuren aus:

- 1) das spezifische Sachwissen und funktionale Spezialisierung,
- 2) aus Beziehungen der Organisationsmitglieder mit ihrer Umwelt,
- 3) aus der Kontrolle von Informationen und Kommunikationskanälen und
- 4) dem Vorhandensein allgemeiner organisatorischer Regeln (vgl. S. 50).

Eine der bekanntesten *Typisierungen von Machtquellen* stammt aus der angloamerikanischen Führungsforschung von French & Raven (1959, zit. nach Yukl, 2000):

Belohnungsmacht („reward power“): Um die Belohnung zu erhalten, deren Zuteilung durch die Führungsperson kontrolliert wird, verhält sich die/der Mitarbeitende entsprechend der an sie gestellten Erwartungen;

Sanktionsmacht („coersive power“): Um der Zuteilung von negativen Sanktionen durch die Führungsperson zu entkommen, verhält sich die/der Mitarbeitende entsprechend den Erwartungen und Vorgaben;

Legitime Macht („legitimate power“): Die/der Mitarbeitende verhält sich entsprechend der an sie gerichteten Anforderungen, weil sie/er davon ausgeht, dass die Führungsperson die legitime Macht besitzt, diese Anforderungen zu stellen und sich zu deren Erfüllung verpflichtet fühlt;

Expertenmacht („expert power“): Die/der Mitarbeitende verhält sich entsprechend der gestellten Forderungen, da davon ausgegangen wird, dass die Führungsperson die Anforderungen und Vorgaben aufgrund von spezifischem Expertenwissen formuliert hat;

Vorbildmacht („referent power“): Die/der Mitarbeitende verhält sich entsprechend der Vorgaben der Führungsperson, weil sie/er dieser Bewunderung entgegenbringt und / oder sich mit ihr identifiziert und / oder weil eine positive Rückmeldung provoziert werden soll (vgl. S. 148–156).

Belohnungsmacht, *Sanktionsmacht* und *legale Macht* werden der *formalen Machtbasis* von Führungspersonen zugeordnet – *Expertenmacht* und *Vorbildmacht* der *personalen Macht*. Des Weiteren fügten sich die **Informationsmacht** (*information power*) und die **Ökologische Macht** (*oecological power*) (a.a.O., S. 156–158) als weitere Machtbasen hinzu: Die *ökologische Macht* beinhaltet die Kontrolle über die Verteilung der *materiellen Ressourcen*, Einsatz der *Technologien* sowie die *Kontrolle* über die *physische Umwelt*. Die *Informationsmacht* bzw. zu entscheiden, welche Informationen welchen Personen zu welchem Zeitpunkt zugänglich gemacht werden oder selbst in der Lage zu sein, sich die notwendigen Informationen zu beschaffen, erlangte in den letzten Jahrzehnten immer grössere Bedeutung. Staehle (1999) konstatiert, dass gerade die *Experten-* und *Informationsmacht* den Einfluss formaler Machtbasen in modernen Organisationen *schmäler*ten

und *Linienverantwortliche* von *Expertenwissen* und *Informationen der Stabsstellen* abhängiger geworden sind (S. 400–401). Für die Führung einer Schule misst Oesch (1997) der **Moderationsmacht** Bedeutung zu. Die *Akzentuierung der Moderationsmacht* von Führungspersonen weist aber auch darauf hin, dass andere formale Machtbasen eingeschränkt sind; in Schulen als öffentlich-rechtliche Institutionen gilt dies insbesondere für die *Sanktionsmacht*. Führungspersonen können die genannten Machtbasen durch verschiedene Verhaltensweisen aktivieren: *Überzeugen der Mitarbeitenden, Manipulation, selektive Weitergabe von Informationen, Kontrolle von Ressourcen, Gestaltung der Arbeitsumgebung* bis hin zu *physischer Gewalt* (vgl. Staehle, 1999, S. 407). Empirische Untersuchungen, die den Einfluss der Ausübung von Machtmitteln auf die *Leistungsbereitschaft* und die *Arbeitszufriedenheit* der Mitarbeitenden untersuchten, ergaben zusammengefasst (Luthans, 1985, zit. nach Staehle, 1999) folgende Resultate:

- *Machtausübung durch negative Sanktionen* erzielt allenfalls *kurzfristig* eine Verhaltensänderung, führt mittel- bis langfristig aber zu *Frustration, Angst, Unzufriedenheit, Entfremdung* und zu *schlechterer Arbeitsleistung*;
- *Machtausübung durch positive Sanktionen* hat als Verstärkungsprinzip kaum eine *mittel- bis langfristige günstige Auswirkung* auf *Leistung* und *Arbeitszufriedenheit*
- *Vorbild-Macht* hat einen vornehmlich *emotionalen Wirkungseffekt* in Form von Vertrauen, Loyalität bis zu Verehrung der Führungsperson durch die Mitarbeitenden. Diese Machtbasis ist *weniger steuerbar* und in ihren Konsequenzen schwierig zu prognostizieren;
- *Legitime Macht in Verbindung mit Expertenmacht* stellt die tragfähigste Machtbasis für ein anweisungsgerechtes Verhalten der Geführten dar. *Expertenmacht* korreliert mit *hoher Arbeitszufriedenheit* und *guter Leistung* (vgl. S. 401).

Eine andere Perspektive auf das Thema Macht gibt die *sozialpsychologisch* verortete *Machtdistanzreduktions-Theorie* von Mulder (1977). Er kam aufgrund empirischer Untersuchungen zum Schluss, dass die Ausübung von Macht, Menschen *als solches Befriedigung* verschafft. Individuen stehen in *Machtrelation von Mächtigen* und *Weniger-Mächtigen* und streben danach, die *Distanz zur mächtigeren Person* zu *verringern* und jene zu den *weniger Mächtigen* zu *vergrössern*. Je näher ein Individuum zu einer Person in höherer Machtposition steht, desto grösser ist die Tendenz, die *Machtdistanz* zu *reduzieren* und *persönlich durch Nähe zu mehr Macht* zu gelangen. Den tiefer in der Hierarchie verorteten Mitarbeitenden wird von Mulder insgesamt ein *geringeres Machtstreben* attestiert als den in hohen Hierarchiestufen positionierten.

Soziale Austauschtheorie und transaktionale Führung

Die Unterscheidung von zwei Typen der Führung – der *transaktionalen* und der *transformierenden* bzw. *transformationalen* Führung geht auf Burns (Burns, 1978 zit. nach Neuberger, 2002, S. 195–196) zurück. Dem *transaktionalen Führungsansatz* liegt das Menschenbild des *homo oeconomicus* zugrunde, dessen Intention in der *Kosten-Nutzen-Maximierung* seines Handelns besteht (siehe Kpt. 4.2.4). Entsprechend dem *behavioristisch* ausgerichteten Menschenbild basiert die *transaktionale Führung* auf *Verstärkung von Verhalten*: Durch gezielte *externe Anreize* intendieren Führungspersonen, bei den Geführten das erwünschte Handeln herbeizuführen. Die Konsequenzen von Handlungen – negative in Form von *Bestrafungen*, positive in Form von *Belohnungen* – sind den Geführten im Voraus bekannt und Handlungen werden auf der Basis dieses Wissens *rational kalkuliert*. *Transaktionale Führungsansätze* bzw. Führung auf der Grundlage von *Austausch-Theorien* (Homans, 1973) gehen im Gegensatz zu den *eigenschafts- und ver-*

haltensorientierten sowie den *charismatisch-transformationalen Führungstheorien* nicht von einer eindimensionalen Einwirkung der Führungsperson auf die Geführten aus, sondern von einer *Wechselbeziehung* der *gegenseitigen Beeinflussungsprozesse*. Zwischen Führungsperson und Geführten besteht eine *Tauschbeziehung*, bei der von einer beidseitigen *Kosten-Nutzen-Optimierung* ausgegangen wird (vgl. Zalesny & Graen, 1995). Die Geführten verfolgen in ihrem Handeln die von der Führungsperson angestrebten Ziele; diese ist im Gegenzug dafür besorgt, die *persönlichen Grundbedürfnisse* der Geführten zu erfüllen. Die *transaktionale Führungstheorie* steht den *motivationspsychologischen Theorien*¹⁰⁴ bezüglich der Frage nahe, wie sich Individuen von aussen zu Leistungsverhalten anregen lassen.

Theorie Y und X

Für die *Motivation im Arbeitsumfeld* hat McGregor (1960) auf der Basis der *Bedürfnistheorie von Maslow* (2005/1954) die *Theorie Y* und *X* formuliert. Die Art und Weise, wie Vorgesetzte über ihre Mitarbeitenden *denken*, beeinflusst *Motivation* und *Arbeitsleistung*.

Die Führungsperson mit der *Theorie X* sieht in den Mitarbeitenden Individuen, die mit einer *angeborenen Abneigung gegen Arbeit* ausgestattet sind, die sich vor *Verantwortung drücken* und grundsätzlich ein *geringes Engagement* aufweisen. Die Führungsperson führt die Mitarbeitenden eng durch *Vorschriften, kontrolliert, setzt Druck auf* und steuert Verhalten mit *negativen Sanktionen*.

Im Gegensatz dazu sieht die Führungsperson mit *Theorie Y* die Mitarbeitenden als *selbstverantwortliche, engagierte, initiative und verantwortungsvoll Handelnde*, denen die Berufsarbeit eine wichtige Quelle der *Bestätigung* und der *Befriedigung der Ich-Bedürfnisse* ist. Anstelle von rigider Aussenkontrolle treten *Selbstkontrolle* und *Selbststeuerung der Mitarbeitenden*.

Art der Theorie	X	Y
Merkmale der Mitarbeitenden	<ul style="list-style-type: none"> – Mitarbeitende mit angeborener Abneigung gegen Arbeit – drücken sich vor Verantwortung – weisen geringes Engagement auf 	<ul style="list-style-type: none"> – selbstverantwortlich – engagiert – initiativ – verantwortungsvoll handelnd Arbeit als Bestätigung und Befriedigung der ICH-Bedürfnisse
Merkmale der Führung	<ul style="list-style-type: none"> – Vorschriften – Kontrolle – Druck – Steuerung über negative Sanktionen 	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstkontrolle – Selbststeuerung
Basis	– Misstrauen	– Vertrauen

Tab. 3: Schematische Gegenüberstellung Theorie X und Y (Implizite Führungstheorie, McGregor, 1960)

¹⁰⁴ Auf den umfassenden Forschungsbestand zu Motivationstheorien wird hier nicht eingegangen, einige Hinweise sollen an dieser Stelle genügen: Herzberg, Mausner & Bloch (2007/1959) fanden in ihren empirischen Untersuchungen in Unternehmen zwei unterschiedliche Klassen von Motivationsfaktoren (*Zwei-Faktoren-Theorie*). *Hygiene-Faktoren* verhindern Unzufriedenheit, erzeugen aber keine Zufriedenheit; dazu zählen *Entlohnung, Arbeitsbedingungen, Personalführung* und *Unternehmenspolitik*. Die *Motivatoren* hingegen stellen Zufriedenheit her; dazu zählen *Anerkennung, interessante Arbeitsinhalte, Verantwortung, Aufstieg*.

Führungspersonen sind sich ihrer *impliziten Theorie* und dem damit verbundenen *fatalen Zirkelschluss* auf das Verhalten der Mitarbeitenden in der Regel nicht bewusst (vgl. zu Menschenbildern (Hug, 2003)).¹⁰⁵ Bedeutsam ist, dass sich die Werthaltung und das ‚Menschenbild‘ der Führungsperson auf das Verhalten der Mitarbeitenden – im Sinne einer *Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung (Self-fulfilling-Prophecy)* (Merton, 1957) – auswirkt.

Soziale Austauschtheorie und transaktionale Führung

Die *soziale Austausch-Theorie* untersucht das *zwischenmenschliche Verhalten* in Bezug auf die Variablen *Attraktivität, Verstärkung und Reziprozität*, die allen menschlichen Beziehungen zugrunde liegt (Blau, 1964, zit. nach Zalesny et al., 1995, S. 862; Homans, 1973). Menschen gehen *Kontakte und Beziehungen* ein, weil sie sich von Einzelnen *angezogen fühlen* und / oder weil sie sich lohnende *Erfahrungen des zwischenmenschlichen Austausches* versprechen. Der *direkte ökonomische Austausch*¹⁰⁶ wird in der *Theorie des sozialen Austausches* ergänzt durch *indirekte Gratifikationen*. Letztere treten im Tauschverlauf verzögert ein und werden durch Quellen wie *Ruhm, Ansehen, Ehre etc.* übermittelt. Spezifische Belohnungen als Beziehungsergebnisse können *partikulare Ressourcen* wie *Aufmerksamkeit, Status, Unterstützung* u.a.m. sein. Über *vielfältige Wechselbeziehungen* im sozialen Austausch entsteht mit der Zeit in länger dauernden sozialen Austauschbeziehungen *Vertrauen*. Resultieren aus dem Beziehungsverhalten einer Person *kausal erklärbare Handlungsergebnisse*, welche für das Gegenüber von Interesse und Bedeutung sind, beeinflusst dies die *sozialen Wechselbeziehungen positiv und dauerhaft*. In *Führungsbeziehungen* unterliegen die Wechselbeziehungen zwischen Führenden und Geführten aufgrund der *formal-hierarchischen Unterschiede* sowohl einer *formalen* wie einer *informellen Einflussnahme*. Die *formelle Einflussnahme* geht in der Regel von der Führungsperson aus, welche über die *formale Macht* verfügt, *Gratifikationen* wie *Gehalterhöhung, Beförderung etc.* auszusprechen. Die *informelle Einflussnahme* der Führungsperson kann sich ausdrücken in der Vergabe von *interessanter, abwechslungsreicher Arbeit etc.* oder als *negative Sanktion* durch verstärkte *Kontrolle* und *Überwachung*. Die *informelle Einflussnahme* der Geführten drückt sich aus in *Loyalität* gegenüber dem Vorgesetzten und / oder in der *zuverlässigen Weitergabe* von *Wissen und Informationen* (vgl. Zalesny et al., 1995, S. 862–864).

Das *transaktionale Führungsmodell* von Hollander (1978) nimmt Bezug auf die *soziale Austauschtheorie* und untersucht insbesondere *Gruppenprozesse*. Beziehungen zwischen Führungsperson und Geführten bestehen aus dem *Austausch* bzw. der *Transaktion* zwischen *Leistung* und *Gegenleistung*. Die Führungsperson bietet der Gruppe der Geführten bei der Erfüllung der Zielvorgaben *ihre Kompetenz* und ihr *Engagement* an und verhält sich den *Gruppennormen entsprechend konform*. Für die Führungsperson ist damit zwar ein *erhöhter Koordinationsaufwand* verbunden, im Gegenzug engagieren sich die Geführten für die Erreichung der organisationalen Zielsetzungen (vgl. Hollander, 1995, S. 927).

¹⁰⁵ Innerhalb einer Organisation nähern sich *die impliziten Theorien der Führenden* im Verlaufe der Zeit an, so dass eine Führungs- bzw. eine Unternehmenskultur entsteht, welche *Denken, Handeln* und *Empfinden* der Organisationsmitglieder beeinflusst. Somit ist das Führungshandeln in eine Organisationskultur eingebunden, welche durch die Führungsverantwortlichen – in einem anspruchsvollen Prozess – auch bewusst und gezielt verändert werden kann (vgl. Zölch, 2007, Kpt. 3.5, S. 3–4).

¹⁰⁶ Kennzeichen ökonomischen Austausches sind ein *direkter* und *umgehender Tausch* von *Waren, Dienstleistungen, Informationen* gegen *Entgelt* (seltener gegen Waren/Dienstleistungen/Informationen).

Auch wenn die *transaktionale Führung* im Grundsatz von einer *technokratisch gefärbten Machbarkeitsidee* ausgeht und in der Führungsliteratur die *transformationalen Führungsansätze* den Vorzug erhalten, kommt den *motivationalen Aspekten* der *sozialen Austauschtheorie* bzw. der *transaktionalen Führung* nach wie vor Bedeutung zu: Nachweislich sind *sichtbare Gratifikationen für Mitarbeitende* bei *überdurchschnittlicher Leistung* ein wirksamer Faktor für *weitere hohe Leistungsbereitschaft*, ebenso gilt dies für andere, geschickt gewählte Anreize und *indirekte Gratifikationen*. Mit hoher Leistungsbereitschaft der Mitarbeitenden kann gerechnet werden, wenn *intrinsische Motivationslagen* vorliegen und die Aufgabenerfüllung von den Geführten als *befriedigend und sinnvoll* erlebt wird, sowie das gesetzte Leistungsziel erreichbar und von den Mitarbeitenden *positiv bewertet* ist (vgl. Zölch, 2007, 3.7.7.1, S. 2–3).

Dyadische Führung

Weiter zu nennen sind im Zusammenhang mit *transaktionalen Führungstheorien* die *Weg-Ziel-Theorie* (Evans, 1995) sowie die *dyadische Beziehung*. In der *dyadischen Führung* (Graen & Uhl-Bien, 1995) entsteht die *Führer-Mitarbeiter-Beziehung* in einer *Abfolge von Interaktionsprozessen* bei der sich die Führungsperson und der/die Geführte in einem *dreiphasigen Prozess* gegenseitig verschiedene *Rollen* zuweisen:

- 1) In der Phase der *Rollenübernahme (role taking)* versucht die/der Vorgesetzte, so viel wie möglich über die Kenntnisse, Fähigkeiten und Eigenschaften der/des Mitarbeitenden zu erfahren.
- 2) In der Phase der *Rollenbildung (role making)* verhandeln Vorgesetzte und Mitarbeiter/in die gegenseitigen Erwartungen und Anforderungen aus und kommen implizit oder explizit zu einer Vereinbarung ihrer Arbeitsbeziehung.
- 3) In der Phase der *Rollenstabilisierung (role routinization)* bilden sich routinisierte Verhaltensweisen heraus, wobei sich die in Phase zwei entstandenen Rollenmuster verfestigen (vgl. Graen et al., 1995, S. 1047–1052).

Der *Verhandlungsspielraum (negotiation latitude)* der Geführten stellt im *dyadischen Interaktionsmodell* die Prozessvariable für die *Qualität der Führungsbeziehung* dar. Gemessen wird diese anhand des *bestehenden Vertrauens*, der *Delegation von Verantwortung*, der *Teilhabe an Entscheidungen* sowie der *Häufigkeit der Kommunikation* zwischen der Führungsperson und der/dem Geführten. Das *Führungsdyaden-Modell* nimmt an, dass sich die *Austauschbeziehung* zwischen Führungsperson und geführter Person zeitlich in *Interaktionsprozessen* entwickelt und dies in zwei Dimensionen: Führung *berücksichtigt und befriedigt die Bedürfnisse* des/der Geführten und *kontrolliert* aufgrund der *legitimierten Autorität* deren Handlungen sowie die *Handlungsergebnisse*. Je grösser der den Geführten zugesprochene Verhandlungsspielraum ausfällt, umso weniger basiert dyadische Führung auf formaler Autorität und wird zu *Leadership* (a.a.O., S. 1050–1052).

Charismatische und charismatisch-visionäre Führung

Theorien zur *charismatischen Führung* gehen auf den Begriff der „*charismatischen Herrschaft*“ bei Weber (1964/1922, S. 179–182) zu. *Charisma* basiert auf der *freien Hingabe* und das *Vertrauen der Beherrschten zum Führer*, der *Heldenverehrung* geniesst und durch „*Gottesgnadentum*“ (a.a.O., S. 179) zur Führung bestimmt ist. Diese Definition der *charismatischen Führung* beinhaltet sowohl die Tendenz zum ‚Geniekult‘ als auch zu ‚elitärem Individualismus‘. Die Vorstellung einer mit *höherer, göttlicher Macht* ausgestatteten Führungsperson, dessen Gegenüber *passiv Geführte* sind, widerspricht dem

Menschenbild des rationalen, selbstverantwortlichen Individuums aufgeklärter demokratischer Gesellschaften. Nichtsdestotrotz erfahren *charismatische Führungstheorien* auch heute noch in wirtschaftlich-politisch schwierigen Zeiten besonderen Zuspruch. *Charismatische* (Bennis & Nanus, 1990) wie *neo-charismatische Führungsansätze* (Conger et al., 1998) betonen die *Effektivität* von *charismatischen Führungspersonen* in *Krisensituationen*, in denen sie ihr Potential entfalten und radikale Veränderungen in der Organisation *auch gegen Widerstand* vollziehen (vgl. House et al., 1995). Rein *charismatische Führungsansätze* übersehen gerne, dass Führungspersonen eingebettet sind in *historische, gesellschaftliche, kulturelle, politische* als auch *institutionelle Bedingungen*.¹⁰⁷ Schliesslich erreichen auch *charismatische Führungspersonen* ihre Ziele oft nur mit *Koalitionen* und in *Kooperation* mit Anderen.

Charismatische bzw. *charismatisch-visionäre Führungstheorien* (Bennis et al., 1990) sind *personenorientiert*; folgende Eigenschaften und Merkmale weist eine charismatische Führungsperson auf:

- „visionäres Denken und Zukunftsorientierung,
- rhetorische und kommunikative Begabungen,
- Sendungsbewusstsein (sense of mission),
- Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein,
- Intelligenz,
- hegt hohe Erwartungen an die Geführten.“ (Tucker, 1968, zit. nach Neuberger, 2002, S. 157)

Charismatischen Führungspersonen wird eine hohe Ausprägung in den Persönlichkeitsmerkmalen *Dominanz, Selbstvertrauen, dem Bedürfnis Einfluss auszuüben* sowie *der Glaube an die eigenen Werte* zugesprochen (vgl. Shamir, House & Arthur 1996). Auffällig ist, dass keine der genannten Eigenschaften sich von jenen unterscheidet, die im Allgemeinen von Führungspersonen verlangt wird. So stellt Neuberger (2002) fest, dass sogenannte *charismatische Führungseigenschaften* gerade *nicht* auf die durchschnittliche menschliche Population bezogene *Persönlichkeitsdimensionen* enthalten, da charismatische Führungspersonen ja als *aussergewöhnlich* gelten. Conger et al. (1998) kommen zum Schluss, dass *charismatische Führungspersonen mutiger und risikofreudiger* sind und insgesamt ein *aussergewöhnlicheres* sowie *erfolgreicheres Führungsverhalten* zeigen als weniger charismatische Führungspersonen. Die Wahrnehmung von charismatischer Führung verläuft über vier Stufen:

Charismatische Führungspersonen...

- a) nehmen Optionen wahr, ihre Visionen, Vorstellungen und Ideen vorzutragen und berücksichtigen dabei die Bedürfnisse der Geführten;
- b) überzeugen die Geführten wie relevante Entscheidungsträger/innen davon, dass der bestehende Zustand unbefriedigend ist und zeigen neue Ansätze und echte Alternativen für eine verbesserte Entwicklung auf;
- c) schaffen bei den Geführten Vertrauen, indem sie selbst ein hohes Engagement, grosse Risikobereitschaft aufweisen und über Sachkompetenz verfügen;
- d) haben Vorbildcharakter bei der Umsetzung der Visionen und Ideen und bestärken dadurch Andere die aufgezeigte Entwicklungsrichtung mitzutragen (vgl. Conger et al. 1998).

¹⁰⁷ Zu Funktionen von charismatischer Führung bzw. deren Diskurs siehe Neuberger (2002, S. 215–221).

Damit sind die zentralen Punkte der *charismatischen Führung* angesprochen und auch in der *charismatisch-visionären Führungstheorie* von Bennis et al. (1990) liegt die Betonung auf der *glaubhaften Vermittlung* von *Zukunftsvisionen* an die Geführten. Daher messen *charismatische Führungspersonen* dem *symbolischen Aspekt* von Führung (siehe Kpt. 5.1.5) einen hohen Wert zu und stellen bewusst über *symbolische Handlungen* ihre Person und ihr Führungshandeln als *wirkungsvoll* dar (vgl. Bolman et al., 1997). *Akzeptanz* für ihre Ideen erreichen sie, indem sie den Geführten *Interpretationsmuster* zur Verfügung stellen. Die Geführten erleben die *offiziellen Organisationsziele* und die *faktischen Ereignisse kongruent* zu ihren eigenen *individuellen Bedürfnissen*. Entscheidend ist, dass charismatische Führungspersonen bei den *Mitarbeitenden* bedeutsame *individuelle Motive*¹⁰⁸ anzusprechen vermögen, die für diese *persönliche Sinnfindung* beinhaltet. Durch *Identitätsbildungsprozesse* wird auf der individuellen Ebene der Geführten *Gefolgschaft* hergestellt: Die Mitarbeitenden *internalisieren* während der *betrieblichen Sozialisation* die *explizit* und *implizit* vorhandenen *Haltungen, Werte* und *Ziele der Organisation* und integrieren diese in ihre *berufliche Identität*. So leisten Mitarbeitende ihre Arbeit in der Überzeugung, dass diese für die Erreichung der Organisationsziele bedeutsam ist. *Externe Anreize (extrinsische Motive)*¹⁰⁹ wie *Gehalt, Status* und *spezifische Privilegien* treten in den Hintergrund und *intrinsische Motive*¹¹⁰ bzw. die Befriedigung *nicht-materieller Bedürfnisse* wie *Selbstverwirklichung* und das *Erleben von Selbstwirksamkeit* rücken ins Zentrum (Bennis et al., 1990). Mitarbeitende fühlen sich der *charismatischen Führungsperson* gegenüber *persönlich verpflichtet*.¹¹¹ Anzumerken ist, dass durch das hohe Engagement der Geführten bei der *Erfüllung der Organisationsziele* oft in besonderem Masse die *individuellen Ziele* der charismatischen Führungsperson erreicht werden. So hat *charismatische Führung dysfunktionale Wirkung*, wenn Führungspersonen die Geführten *manipulieren*, um *persönliche Ziele* zu erreichen (vgl. Wunderer, 2007, S. 278–280). *Charismatischen Führungspersonen* positiv zugeschriebene Eigenschaften wie *Dominanz, Selbstvertrauen* und *Anspruch auf Einflussnahme* können sich *ins Negative wenden*, bis hin zu *destruktivem Narzissmus*, zu *blindem Gehorsam* der Geführten, zu deren Missbrauch und / oder zu ihrer *Infantilisierung* (a.a.O., S. 279–280).

¹⁰⁸ Motive und Beweggründe für Handeln sind im Gegensatz zu den Instinkten und Trieben sozial erworben bzw. erlernt. Primäre Handlungsbeweggründe wurden im Verlaufe der Entwicklung moderner Gesellschaften durch sekundäre – insbesondere den Verdienst des Lebensunterhalts – überlagert. Als sekundäre Motive werden beispielsweise das Streben nach Macht, Leistung, Status u.a. gesehen (vgl. Staehle, 1999, S. 165).

¹⁰⁹ Aussen geleitete Anreize werden als extrinsische Motive bezeichnet; sie sind oft materieller Art und bestehen in Bezahlung, monetäre Belohnung sowie immaterieller Art wie Ansehen, persönliche Geltung u.a.m. (Heckhausen, 1980).

¹¹⁰ Innen geleitete Anreize werden als intrinsische Motive bezeichnet; sie sind nicht materieller Art wie Zufriedenheit durch Zielerreichung. Als intrinsische Motive werden neben dem Bedürfnis nach Abwechslung, Neuigkeit und Stimulation insbesondere Neugierstreben und Erkundungsbedürfnis angeführt. Verbunden damit ist das Erleben von Selbstwirksamkeit (vgl. Heckhausen, 1980). Intrinsische Motive sind in der individuellen Wertestruktur und dem Wertesystem verankert und sind individuell sinnstiftend.

¹¹¹ Besonders auf die Effekte der Motivationsmechanismen bei Geführten haben Shamir, House und Arthur aufmerksam (1996) gemacht.

So beziehen sich *charismatische Führungstheorien* auch auf *die Geführten*, denn diese schreiben durch *Attribuierungen*¹¹² der Führungsperson ja erst *Charisma* zu. Versucht *charismatische Führung* in der Organisation eine *einheitliche Weltsicht* zu etablieren, kann dies Züge von *Ideologiebildung* annehmen (vgl. House et al., 1995). Glasl et al. (1996) weisen darauf hin, dass *charismatische Führung* insbesondere in der *Pionierphase* von Unternehmen aufzufinden ist, verbunden mit einem *autokratischen (autoritären) Führungsstil*. In der Anfangsphase ist die Gründungsperson zentral für den Unternehmenserfolg, hingegen wird die Zentrierung auf eine Person mit der Unternehmensexpansion zunehmend problematisch. *Charismatische Führungspersonen* neigen dazu, für eine *selbstkritische Reflexion des eigenen Führungsverhaltens (eher) nicht zugänglich* und kaum bereit zu sein, sich selbst zu hinterfragen (vgl. Neuberger, 2002).

Transformative Führung – transformationale Leadership

Die *transaktionale Führung* wurde von Bass (1990) zur *transformationalen Leadership* bzw. *transformativen Führung* erweitert; sie weist etliche Parallelen zur *charismatischen Führung* auf. Geht die *transaktionale Führung* vom Menschen als *homo oeconomicus* aus, basiert die *transformationale Führung* auf einem *humanistischen Menschenbild* und verfolgt Werte wie *Selbstverantwortung* und *Selbststeuerung des Individuums* sowie *Sinn und Sinnhaftigkeit* der beruflichen Tätigkeit. Im Gegensatz zur *transaktionalen Führung*, die sich an den *Eigeninteressen der Geführten* ausrichtet und den Austausch bzw. die *Transaktion von Belohnung und Gefolgschaft* betont, stellt die *transformationale Führung* das *kollektive Wohl*, die *Organisationsziele* und insbesondere die „*Visionen*“ bzw. die „*Mission*“ (Wunderer, 2007, S. 239) in den Mittelpunkt. Individuelles Streben nach (materiellen) Vorteilen und persönlicher Bedürfnisbefriedigung werden von den Mitarbeitenden zurückgestellt und in *höhere Ideale* und (*organisationale*) *Werte transformiert*. Den *Visionen* der Führungsperson kommt eine *transformative Wirkung* zu. Sie vertritt *ihre Visionen überzeugend* und erwirbt dadurch *Akzeptanz* und *Gefolgschaft* bei den Geführten (vgl. Bennis et al., 1990). Wie bei der *charismatischen Führung* haben die Geführten die organisationalen *Visionen* in ihre *berufliche Identität integriert* und sind bereit, grosse Anstrengungen auf sich zu nehmen, um die vorgegebenen Zielsetzungen zu erreichen. Die *Transformation* der Organisationsziele zu *individuellen intrinsischen Handlungsantrieben* führt zu hoher *Arbeitsleistung*, *Arbeitsmotivation* und *Arbeitszufriedenheit*. Auch verändert sich durch *transformative Führung* die *Organisationskultur* in eine *produktive Richtung* (vgl. Staehle, 1999, S. 364).

¹¹² Attribuierungen sind kognitive Bewertungen und Ursachenzuschreibungen von eingetretenen Ereignissen, die teilweise unabhängig von den objektiv-kausalen Wirkungsfaktoren durch das Individuum vorgenommen werden. Es stellt für ein eingetretenes Ereignis eine Kausalität her bzw. nimmt eine Kausalattribution – eine subjektive Ursachenzuschreibung – vor. Attributionstheorien wurden von verschiedenen Wissenschaftlern erforscht. Die bekanntesten sind das von Kelley (1973) entwickelte kausale Schema, der Locus of Control von Rotter (1966) und die Theorie der Erlernten Hilflosigkeit von Seligmann (1979) und von Weiner (1984) die Theorie des Leistungsverhaltens. Letztere steht in engem Zusammenhang zur Leistungsmotivation. Interne Attribution von Leistungsergebnissen bestehen in der Annahme von eigener Fähigkeit und aufgewendeter Anstrengung für die Zielerreichung. Externe Attribution von Leistungsergebnissen erfolgen durch die Annahme, man habe Glück/Pech gehabt, das Resultat sei zufällig entstanden oder die Aufgabe sei zu leicht/zus schwer gewesen.

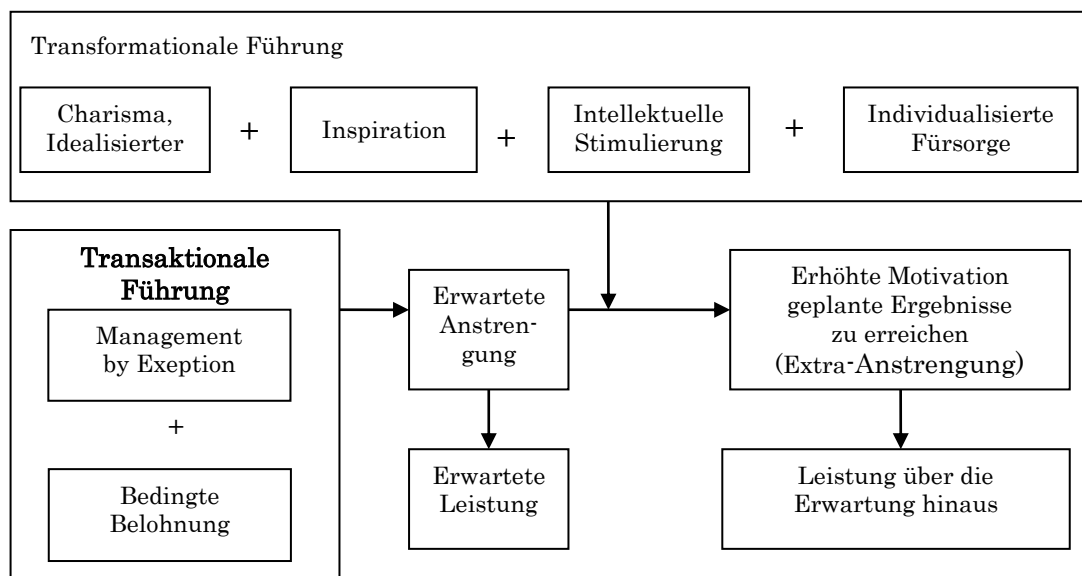


Abb. 8: Inhalte und Konsequenzen transaktionaler und transformationaler Führung
(Bass & Avolio, 1990, zit. nach Neuburger, 2002, S. 198)

Bestandteile einer *transformationalen Leadership* bzw. *transformativen Führung* sind:

Charisma: Die Führungsperson ist *Vorbild*, ja *Symbol* für die *Leistungen* und den *Erfolg der Organisation*; sie stellt die eigenen Bedürfnisse *zugunsten des Kollektivs* zurück. Die Geführten fassen *Vertrauen* in die Zusammenarbeit mit der Führungsperson und empfinden *Stolz*;

Inspiration: Ihre *Visionen* vertritt die Führungsperson mit Begeisterung und Überzeugung und sie lässt keinen Zweifel daran bestehen, dass die *visionären Zielsetzungen* erreicht werden;

Intellektuelle Anregungen: Der Führungsperson gelingt es, Probleme unter anderen Perspektiven zu sehen, weist auf Lösungswege hin und regt zu neuen, kreativen Herangehensweisen an;

Individuelle Wertschätzung: Die Führungsperson bringt jeder/jedem Geführten *individuelle* und *persönliche Wertschätzung* entgegen. Sie erkennt die *persönlichen Bedürfnisse, Fähigkeiten* und *Ziele* der/des Einzelnen und fördert und unterstützt diese (vgl. Wegge, 2004, S. 497).

Die Führungsperson besitzt in der *transformationalen* wie in der *charismatischen Führung* *Vorbildfunktion*. Zentrale Werte der *Führungsperson* sind *Vertrauen, Entschlossenheit* und *Ausdauer*. Im Gegenzug dazu, bringen die Geführten der Führungsperson *Vertrauen, Respekt* und *Loyalität* entgegen. Durch die Betonung des *Beziehungsaspekts* und einer *persönlichen Beziehungsgestaltung* zwischen Führungsperson und Geführten, entstehen *persönliche Bindungen* und *Abhängigkeiten*, die in *Krisensituationen* aktiviert werden können, beispielsweise durch *Einforderung von Loyalität*. Charismatischer wie transformativer Führung ist gemeinsam, dass sie „*das Bestehende radikal verändern und überwinden möchten*“ (Neuburger, 2002, S. 201). Dazu werden *hohe Ziele* *gesteckt* und *hohe Erwartungen an die Geführten* gestellt.

Die Konzentration auf die *charismatische Führungsperson* trägt der *transformationalen Führung* Kritik ein. Neuberger weist darauf hin, dass *Visionen* auch die Funktion zukommt, von der „Will-Kür“ (a.a.O., S. 206) einzelner (Führungs-)Personen abzulenken, indem auf *etwas* Grösseres – über dem Individuum Stehendes – verwiesen wird. Analog der *charismatischen Führung* besteht in der *transformationalen Führung* die Gefahr von *Manipulation* und *Suggestion* seitens der Führungsperson, von *emotionaler Abhängigkeit* und *Manipulation*. Ein faires Aushandeln von Bedingungen zwischen Führenden und Geführten wird *illusorisch*. Zudem schränkt eine *Vereinheitlichung der Werte, des Denkens und Handelns* die *Kreativität und Innovation innerhalb der Organisation* ein (vgl. Gebert et al., 2002, S. 222). Die *transformationale Führung* wird daher eher als *kontextspezifisches Interaktionsgeschehen* angesehen, welches *nicht ausschliesslich durch die Führungsperson*, sondern von der *Wahrnehmung, dem Empfinden und Verhalten der Geführten* mitbestimmt ist (ebd.). Dadurch wird nachvollziehbar, dass eine Führungsperson bei unterschiedlichen Mitarbeitenden sehr unterschiedliche Effekte erzielt (a.a.O., S. 205). Nicht jedes Führungsverhalten wird von den Mitarbeitenden gleich *attributioniert* und *bewertet*.

5.1.5 Symbolische Führung, Substitutionstheorie und systemischer Führungsansatz

Drei theoretische Führungsansätze, die weder einer der vier Hauptklassifikationen von Führung zugeordnet werden noch eine eigenständige Führungstheorie darstellen, sind die *symbolische Führung* und die *Substitutionstheorie* sowie die *systemische Führung*.

Symbolische Führung

Eine abgeschlossene Theorie der *symbolischen Führung* – auch *symbolisches Management* genannt – liegt nicht vor; vielmehr ist der Begriff ein ‚Label‘, das unterschiedliche Aspekte von *Führung* und *Symbole* verbindet: „Unter Symbolischer Führung [ist] eine zielgerichtete soziale Einflussnahme zu verstehen, die Symbole einsetzt und / oder die selbst symbolisch gedeutet wird“ (Weibler, 1995, S. 2022). Symbolische Führung weist zwei *Interpretationsdimensionen* auf: *Führung als Symbol* und *Führung durch Symbole*. Bei Ersterem ist die *Führungsperson* und ihr *Führungsverhalten* selbst Symbol; bei zweitem ist das Symbol *entpersonalisierte Führung* und *Führungsinstrument* (a.a.O., S. 2018–2019).

Das Vorhandensein von Führung *vermindert einerseits Unsicherheiten* in sozialen Organisationen, andererseits stellen *Führung* und *Führungspersonen* für die Organisationsmitglieder auch eine *Quelle der Verunsicherung* dar, denn *Führungshandeln* kann verunsichern (Neuberger, 2002, S. 642). Das *konkrete, personale Führungshandeln* bleibt letztlich mit *Vagheiten verbunden* und ist nie in der Masse durch institutionelle Vorgaben strukturiert, als dass es präzise voraussehbar wäre; allerdings ist es, da an *normativ-institutionelle Vorgaben* und *kontextgebundene Erwartungshaltungen* gebunden, auch *nicht beliebig*. Durch die *asymmetrische Verteilung der Einflusspotentiale* verbleibt den Geführten aber Unsicherheit, wieweit die *Sanktionsmacht* der Führungsperson geht und inwiefern diese bereit ist, sie in einer konkreten Führungssituation einzusetzen. Auch wenn in der *kooperativ-partizipativen Führung* und einem *demokratischen Führungsstil* die direkte Anwendung des *formalen Sanktionspotentials* weniger wahrscheinlich ist als in *autoritär-autokratisch* geführten Organisationen, ist dessen Verwendung durch die Führungsperson im Prinzip stets möglich (vgl. a.a.O., S. 164ff). Da *Führung an sich* unsichtbar ist, muss sie, um wahrgenommen zu werden, *personifiziert* werden. Daher kommt den *Symbolen für die Sichtbarmachung* von Führung und Führungsmacht Bedeutung zu – wobei „*Darstellung und Verstellung aufeinander bezogen sind*“ (a.a.O., S. 643).

Die Machtposition von Führungspersonen wird durch *Insignien* bzw. *Artefakte von Führung* symbolisiert. Dabei handelt es sich nicht nur um *Statussymbole* wie Dienstwagen, Grösse des Büros etc. sondern auch um *habitualisierte Handlungen*, *formelle* und *informelle Kontrollsysteme*, *Rituale* sowie um *Sprachregelungen*, (Firmen-)Geschichten, Witze und Mythen u.a. Über diese *Medien*, *institutionelle Regelungen* und *Artefakte* wirkt Führung *indirekt*. Bei der Verwendung von Symbolen ist nicht nur von Bedeutung, wie bewusst und gezielt eine Führungsperson diese einsetzt, sondern auch wie die *Symbole* und die *symbolischen Handlungen* durch die Geführten und von externen Personen *wahrgenommen* und *interpretiert* werden. Die Mitarbeitenden verstehen und *attribuieren* die Symbole *mit Sinn*. Entsprechen die von der Führungsperson eingesetzten Symbole *nicht* deren Attributionen von Führung, fällt es schwer, sich als Führungsperson gegen aussen und innen durchzusetzen. Für neue Führungspersonen ist es daher wichtig, möglichst rasch die *Finessen der Organisationskultur* zu erfassen und eine hohe Sensibilität für die bestehenden *symbolischen Dimensionen* zu erhalten. Hat sie gleichzeitig den Auftrag, einen *Kulturwechsel (kulturellen Wandel)* zu vollziehen, steht sie vor einer schwierigen Ausgangslage (vgl. Zölch, 2007).

Führung durch Symbole ist auch *entpersonalisierte Führung*, da die *organisationalen Tatsachen* (Strukturen, Rituale, Sprachkodex etc.) *Führung unabhängig* von *einzelnen Personen* darstellen (vgl. Weibler, 1995, S.2020-2021). Symbole sind *Führungsinstrumente*, die gezielt in *spezifischen Situationen* eingesetzt werden können, um eine *Botschaft* zu übermitteln. Dabei kommt der Führungsperson selbst eine *vermittelnde (symbolisierende) Funktion* zu, beispielsweise steht sie *symbolisch* für den *Organisationserfolg*. Besonders wichtig ist der Einsatz von *symbolischer Führung* dann, wenn bei den Mitarbeitenden *Zweifel* an den zu erreichenden Organisationszielen aufkommen, wenn eine Organisation in einer *Krise* steckt und / oder bei einer bevorstehenden weitreichenden *kulturellen* und / oder *strukturellen Veränderung*, welche Verunsicherung auslöst und als *Identitätsbedrohung* wahrgenommen wird (a.a.O., S. 20022). *Symbolische Führung* ist auch dann bedeutsam, wenn die Führungsverantwortlichen *Loyalität*, *Commitment* und *Konsens* für den Organisationserfolg *als wichtiger bewerten* als Fachkenntnisse. *Symbolische Führung* spricht daher in erster Linie das *Kollektiv* und erst in zweiter die Einzelperson an (vgl. Bolman et al., 1997). In letzter Konsequenz unterscheidet sich *symbolische Führung* nicht von anderen Führungsaktivitäten und als Führungstechnologie wird sie nach Weibler (1995, S. 2024) in der fachlichen Diskussion kaum Bestand haben. Der Ansatz der *symbolischen Führung* gibt auch *keine konkreten Handlungsanleitungen*, sondern weist allein auf die Bedeutung des *Einsatzes von Symbolen* als *ein Führungsaspekt* hin. In Anlehnung an Watzlawick (1982/1969) gilt: „*Man kann nicht nicht symbolisch führen*“ (Zölch, 2007; Kpt. 3.6, S. 3). Auch ein *Nicht-Handeln* der Führungsperson beinhaltet *symbolische Botschaften*. Führungspersonen führen immer symbolisch, die Frage lautet, wie bewusst sie es tun (Neuberger, 20002. S. 663; vgl. Bolman et al., 1997, *symbolischer Rahmen*). Auch sollten Führungspersonen nach den *nicht beabsichtigten Wirkungen* von Handlungen fragen und erkennen, dass nicht bloss die offiziellen Regelungen von Bedeutung sind, sondern auch *irrationale* und *emotionale Momente* die Führungsarbeit bestimmen (siehe Kpt. 5.2.1).

Substitutionstheorie

Die *Substitutionstheorie* kann als *Gegenprogramm* zu Führungsansätzen gesehen werden, die von der Annahme ausgehen, Personalführung sei per se notwendig, um *Mitarbeiterzufriedenheit*, *Motivation* und *Erfolg* zu erzielen. Ausgehend von den *psychometrisch* erfassten *schwachen Zusammenhängen* zwischen *Führungsverhaltens-Dimensionen* und *Erfolgskriterien* (Ohio-Skala bzw. LBDQ) suchten Kerr et al. (1978) nach Wegen, um Führungserfolg besser vorhersagen zu können; denn offensichtlich haben Führungshandlungen je nach Situation *keinen Einfluss* auf das Verhalten der Mitarbeitenden, bleiben *unwirksam* oder sind gar *kontraproduktiv*. Der Ansatz der *Substitutionstheorie* geht davon aus, dass die beiden Führungsdimensionen *Aufgabenbezogenheit* und *Beziehungsorientierung* mit *funktionalen Äquivalenten* in Konkurrenz stehen. Als *funktionale Äquivalente* stehen unter anderem das *Bedürfnis der Geführten nach Unabhängigkeit*, die *räumliche Distanz*, *enge Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen*, *organisationaler Formalisierungsgrad*, *fachliche Qualifikation und Erfahrung*, *Aufgabenschwierigkeit* und *Lernchancen*.

Substitute *vermindern* oder *ersetzen* den Einfluss von Führung auf das Verhalten der Mitarbeitenden beispielsweise, wenn Mitarbeitende über eine *höhere Qualifikation* als die/der Vorgesetzte verfügen, die Führungsperson kaum oder *wenig fachliche Unterstützung* bieten kann und / oder wenn die *Arbeitstätigkeit stark formalisiert* ist und einen hohen Routinegrad aufweist.

Neutralisierer *verhindern* die Wirkung von Führung, indem sie ein *Führungsvakuum* erzeugen. Das kann beispielsweise durch *Negation des offiziellen Anreizsystems* durch einzelne oder durch Gruppen von Mitarbeitenden entstehen oder durch die Tatsache, dass die Führungsperson zu wenig *formale Macht* besitzt, um Sanktionen durchzusetzen. Die Geführten richten sich an anderen Instanzen aus, die über entsprechende *Einfluss- und Machtpotentiale* verfügen (vgl. Zölch, 2007, Kpt. 3.7.6. S. 1).

Der Ansatz der *Substitutionstheorie* weist auf die Bedeutung von *strukturellen Aspekten* auf den Führungserfolg und darauf hin, dass *personales Führungsverhalten* *weitaus geringere Effekte* auslöst, als dies die bislang referierten Führungsansätze annehmen. Andererseits ermöglichen die Forschungsergebnisse zur *Substitutionstheorie* der Führungsperson, die Wirkungen des eigenen Führungshandelns durch den Einbezug der *funktionalen Äquivalente* realistischer einzuschätzen (Podsakoff, Niehoff, MacKenzie, Scott & Williams, 1993, zit. nach Neuberger, 2002, S. 446-447). Der gezielte Einsatz von Führungssubstituten kann die *Führungsperson entlasten*, *Kontrollkosten senken* und die *Selbstverantwortung* der Mitarbeitenden unterstützen, indem sie Arbeits- und Organisationsabläufe und -strukturen umgestaltet (vgl. Wunderer, 2007, S. 314).

Ein systemtheoretischer Blick auf Führung

Die Zentrierung auf die *Führungsperson, ihre Eigenschaften* und ihr *Verhalten* als bestimmende Variablen für den Führungserfolg wird im *systemischen Führungsansatz* radikal verworfen: Die Führungsperson stellt nur *eine von vielen Faktoren* für Führungserfolg dar, dem dabei eine untergeordnete Bedeutung zukommt. Führungsperson und Mitarbeitende werden im *Kontext der Organisation* als *soziales System* verstanden (vgl. Kpt. 4.1.2) Im *systemtheoretischen Ansatz* gilt es als illusorisch zu versuchen, *psychische* und *soziale Systeme*, die *autopoietisch, selbstorganisiert* und *operativ geschlossen* sind, durch *intentionales Führungshandeln direkt steuern* und *kontrollieren* zu wollen. Empfehlen andere Führungsansätze, die negativen Auswirkungen von Führung wie Überregulierung, hohe Kosten von rigiden Kontroll- und Regelsystemen, etc. durch einen *partizipativ-kooperativen Führungsstil, mehr Freiraum* für die Geführten und die Pflege der *sozialen Beziehungen* zu mildern, steht in der *systemischen Führung* die *Rationalitätssteigerung durch Selbstorganisation* im Mittelpunkt (vgl. Neuberger, 2002, S. 624–625). Führende und Geführte sind einander Umwelten, die sich gegenseitig *Impulse, Anregungen* und *Lernchancen* bieten, welche entsprechend der *inersystemischen Anschlussfähigkeit selektioniert, adaptiert* und *umorganisiert* werden (vgl. Luhmann, 1999). So regen sich Führende und Geführte wechselseitig an, irritieren sich und lassen sich irritieren. Die direkte *Einflussnahme* durch *Führungshandeln auf Geführte* ist in der systemtheoretischen Führung daher ausgeschlossen, sodass der Schwerpunkt der *systemischen Führungsforschung* auf der *Interaktion* und *Kommunikation* liegt. Anstelle der *Hierarchie* tritt die *Heterarchie*, anstelle der *Linienorganisation* tritt eine *Netzorganisation* und an die Stelle von *Heteronomie* tritt *Autonomie*. *Lineares Denken* wird ersetzt durch *zirkuläres Denken*. Statt *Einfachheit, Eindeutigkeit* und *Transparenz* entstehen *Komplexität, Kontingenz* und *Mehrdeutigkeit* (vgl. Neuberger, 2002, 640).

Die *eine* Wirklichkeit gibt es in der systemischen Sichtweise von Führung nicht, „*man kann nicht herausfinden, was ist, sondern nur, was geht*“ (a.a.O., S. 638). Zur Bedeutung des systemischen Denkens in der Führungsarbeit äussert sich Senge (1999) wie folgt:

Elemente des Systemdenkens sind auch deshalb wichtig, weil praktisch alle Hauptaufgaben eines Managementteams – Strategien entwickeln, Visionen herausbilden, Verfahrensweisen und Organisationsstrukturen planen – ein ungeheures Mass an Komplexität umfassen. Ausserdem bleibt diese Komplexität nicht „stehen“. Jede Situation befindet sich ständig im Fluss. (S. 324)

Auch wenn der skizzierte *systemische Ansatz* den Eindruck erweckt, die Führung verliere die Kontrolle über das Geschehen, hat er für diese *entlastende* Aspekte, denn werden Systemeffekte bzw. Führungserfolg als Ergebnis von *a-linearen, nicht-kausalen Wirkungszusammenhängen* verschiedener Systemelemente innerhalb eines komplexen Strukturgefüges verstanden, kann der Führungsperson *nicht die alleinige Gesamtverantwortung* bei Misslingen – allerdings auch nicht bei Gelingen – zugesprochen werden (vgl. Neuberger, 2002, S. 638). Die *systemtheoretisch* begründete *Machttheorie* rückt die *intra-organisatorischen* bzw. die *strukturellen Bedingungen* der Machtausübung innerhalb einer Organisation in den Fokus. Die *Machtstärke* innerhalb einer Organisation entsteht durch das *Ausmass*, in welchem eine *organisationale Einheit* die *strategische Abhängigkeit* bzw. die *Situationen kontrollieren* und steuern kann, welche für *andere organisationalen Einheiten* bedeutsam sind. Damit liegt strategischer Machteinfluss nicht bei einer einzelnen Führungsperson, sondern in *systemischen Strukturdynamiken*.

Aussagen zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- Die individualisierende Sichtweise der *eigenschaftstheoretischen Führungsansätze* wie der *transformationalen bzw. charismatischen Führung* vernachlässigt, dass das Gelingen von Führung nicht einzig aufgrund von Persönlichkeitseigenschaften entsteht, sondern in komplexen, spezifischen Führungssituationen und in Akteurkonstellationen unter den Bedingungen von schulkulturellen Kontexten und institutionellen und lokalen Rahmenbedingungen entsteht. Eine *systemische Perspektive* verhilft zu einem distanzierten Blick auf die Machbarkeit von operativer Führung und sieht Führungshandeln eingebunden in komplexe Systemdynamiken verschiedener Systemkomponenten.
- Schulleitende können als Führungspersonen je nach situativen Bedingungen *persönliche Schwächen* mit *Stärken* bzw. *spezifische Eigenschaften kompensieren*.
- *Kooperative Führung* und ein *partizipativ-delegativer Führungsstil* werden in der Führung sozialer Organisationen als effektiver bewertet als ein *autoritärer* und *autokratisch-direktiver Führungsstil*. Lehrpersonen als Expert/innen in Unterrichtsfragen und in unterrichtsbezogene Entscheidungsprozesse partizipieren zu lassen, steigert die *Problemlösungs-* und *Entscheidungsqualität*.
- Das Ausmass der *Aufgaben-* und *Beziehungsorientierung der Schulleitenden* beeinflusst die *Beziehungsqualität* zwischen Schulleitung und Lehrpersonen.
- Die Position innerhalb der schulischen Führungsstrukturen vermittelt der Schulleitungsperson *formale Macht (Amtsautorität)* und bildet ihre *legitime Machtbasis*. Ihre *personale Machtgrundlage (persönliche Autorität)* erwerben Schulleitende im Verlaufe der Führungstätigkeit durch *Fachkompetenz (Expertenmacht)*, engagiertes und verantwortungsvolles Handeln (*Vorbildmacht*). *Sanktionsmacht* wie *ökologische Macht* der Führenden sind in der Schule als öffentlich-rechtliche Institution eingeschränkt.
- *Analog* der *Sozialen Austauschtheorie* und der *transaktionalen Führungstheorie* ist die Beziehung zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen auch unter Aspekten des *gegenseitigen Tausches* (Leistungsbereitschaft, Loyalität etc.) zu sehen. Die *motivationalen Aspekte* der *Belohnung von Leistung* in *transaktionaler Führung* sind in der Schule in materiell-monetärer Hinsicht zwar eingeschränkt, *immaterielle Belohnungen* besonderer Leistungen sind hingegen möglich.
- Die *charismatisch-visionäre* und *transformationale Führung* stellen als personenorientierte Führungstheorien die *Visionen* und *langfristigen Zielsetzungen* der Führungsperson in den Mittelpunkt. Durch *Engagement, Begeisterungsfähigkeit* und *Vorbildfunktion* gelingt es der schulischen Führungsperson, die Lehrpersonen für die offiziellen Zielsetzungen einzunehmen, *Identifikation* mit der Schule zu bewirken sowie *Vertrauen, Akzeptanz und Gefolgschaft* herzustellen.
- Im Paradigmenwechsel von der ‚*egalitär-demokratischen*‘ zur ‚*Geleiteten Schule*‘ kommt der *symbolischen Führung* erhöhte Bedeutung zu, da in Zeiten des Wandels emotionale und irrationale Aspekte in sozialen Organisationen zunehmen. Durch symbolische Führungshandlungen stellen sich Schulleitende als Führungsperson dar, festigen ihre Führungsposition und stabilisieren die innerschulischen Führungsstrukturen.
- In der Einzelschule bestehen *Substitute* wie *Neutralisierer*, welche die Wirkungen von *Führung* einschränken oder zunichte machen können. Dies ist der Fall, wenn den vorgesetzten Instanzen entscheidendes Know-how fehlt, um effektiv zu führen oder wenn Kompetenzen und Verantwortlichkeiten zwischen den schulischen Führungsfunktionen in der Alltagspraxis ungeklärt sind.

5.2 Mikropolitik

Der Begriff *Mikropolitik* wurde erstmals bei Burns (1962, zit. nach Gebert et al., 2002, S. 182) erwähnt und bleibt nach Neuberger (2006) ein „*umstrittener Gegenstand*“ (S. 7), dem er folgende Merkmale zuweist: Mikropolitik...

- ist ein nicht gebilligtes, selbstdienliches Verhalten;
- das den organisationalen Zielen und / oder den Interessen anderer Organisationsmitglieder entgegenläuft;
- in sich entzweierend und konkurrierend ist und
- potentiell zum Nachteil Anderer auf die Erlangung individueller Macht gerichtet ist. (vgl. a.a.O., S. 9)

Bosetzky (1992) führt Mikropolitik auf *spezifische Verhaltensdispositionen individueller Akteure* zurück, bei denen sich in *Sozialisierungsprozessen Motivationsstrukturen* ausbilden, welche das soziale Handeln prägen. Vom *Persönlichkeitstyp des Mikropolitikers* gelangt Bosetzky zum *Modell einer Organisation*, in der *Mikropolitiker* das *Geschehen beherrschen* und die Organisation bestimmen. Dieser psychologisierenden Definition von Mikropolitik setzen insbesondere Ortmann (1992b) wie bereits zuvor Crozier et al. (1979) eine *soziologische Sichtweise* entgegen.¹¹³

Mikropolitik ist eng mit dem Thema *Macht* verbunden. Individuen handeln dann *mikropolitisch*, wenn sie andere Akteure (be)nutzen, um eigene Interessen zu verfolgen. Das soziale Handeln individueller Akteure ist eingebunden in gesellschaftliche Strukturen: „[...] jede Struktur kollektiven Handelns [stellt sich] als *Machtsystem* dar. Sie ist ein *Machtphänomen*, das als solches zugleich *Auswirkung und Ausübung von Macht beinhaltet*“ (S. 14). Crozier et al. folgern daraus, dass eine Analyse sozialen Handelns das Thema *Macht* ins Zentrum stellen muss, da Handeln innerhalb von Strukturen im Zusammenhandeln mit anderen Akteuren die *tagtägliche Politik* darstellt: „*Macht ist ihr Rohstoff*“ (a.a.O., S. 14).

Crozier et al. analysierten *Mikropolitik* aufgrund des *Spielbegriffs*. Im Spiel erkannten sie einen *konkreten Mechanismus*, mit dem Individuen ihre *Machtbeziehungen strukturieren* und *regulieren*. Die *Freiheit des Einzelnen* bleibt während des Spiels bestehen, er ist aber in die Spielstruktur eingebunden, sodass im Spiel *Freiheit und Zwang* bestehen. Um zu gewinnen, muss der einzelne Spieler die dem jeweiligen Spiel innewohnende *Rationalität* anwenden und dessen Regeln beachten. „*Das heisst, dass er zur Durchsetzung seiner Interessen die ihm auferlegten Zwänge zumindest teilweise akzeptieren muss. Handelt es sich, wie immer bei einer Organisation, um ein Kooperationsspiel, so wird das Produkt des Spiels das von der Organisation gesuchte gemeinsame Ergebnis sein*“ a.a.O., S. 68). Das Ergebnis des Zusammenspiels kommt aber *nicht durch die direkte Steuerung* einzelner Akteure zustande, sondern durch ihre *Orientierung an den Spielregeln*, in die sie bei der Verfolgung ihrer individuellen Interessen eingebunden sind.

¹¹³ Kritik an der psychologisierenden Perspektive Bosetzky's findet sich bei Ortmann (1992b, S. 19).

Aus der Gesamtheit der Spiele resultiert die Struktur¹¹⁴, die als menschliches Konstrukt in sich *kontingent* bleibt (ebd.). Der *Spielbegriff* mag den Anschein erwecken, das *Spiel um Macht in Organisationen* zu verharmlosen, aber dieses Spiel kann sehr ernsthafte Züge um ‚Sein oder Nicht-Sein‘ annehmen.¹¹⁵ Ortmann (1992b) sieht den Begriff des *Spieles* bzw. der *Spielstrategien* geeignet, um die Verschränkung von *Kontrolle* und *Konsens*, von *Zwang* und *Freiheit* einzufangen. Er weist darauf hin, dass verschiedene Spiele bestehen, so auch Spiele der *Machtlosen*¹¹⁶, die sich mit der Zeit in ihrer *Machtlosigkeit einrichten*. Die Machtspiele der Machtlosen stehen aber *konträr* zu *plausiblen Machtlogiken*, denn zwar haben auch Machtlose Macht, aber spezifische Formen von Machtspielen lassen die *realen Machtverhältnisse unangetastet*; durch Überspielen der realen Machtverhältnisse werden diese gefestigt (a.a.O., S. 24).

5.2.1 Mikropolitik in Organisationen

Wer annimmt, in Organisationen verlaufen Entscheidungsprozesse wertfrei, nach rein rationalen Gesichtspunkten, übersieht oder unterschätzt, dass diese durch *individuelle Interessenlagen* und *persönliche Intentionen* einzelner Mitarbeitender beeinflusst werden und unterhalb des *rechtlich-formal gesicherten Grundmusters* einer Organisation eine *Substruktur* existiert – bestehend aus *individuellen Wünschen*, *Wertvorstellungen*, *Deutungsmustern*, *kognitiven Konzepten*, *mental Skripts* sowie *emotional-affektiven* und *evaluativen Gefühlslagen*. Damit verbunden sind ‚handfeste‘, ‚egoistische‘ Intensionsausrichtungen einzelner Organisationsmitglieder (vgl. Bosetzky, 1992, 1995; Neuberger, 2009). Theorien zu *Mikropolitik in Organisationen* beschäftigen sich mit den Vorgängen in der *organisationalen Substruktur* jenseits der offiziellen formalen Organisationsstruktur. Damit ist die Vorstellung zu verabschieden, alle Organisationsmitglieder verfolgten uneingeschränkt die offiziellen Zielsetzungen. *Zieldiversität* und *divergierende Intentionen* der individuellen Akteure können von den offiziellen Zielsetzungen mehr oder weniger abweichen und / oder sich nur partiell mit diesen decken. Im Zentrum der Analyse mikropolitischen Handelns stehen die *Initiativen* und *Widerstände* der Akteure, die bestrebt sind, bei knappen Ressourcen ihre *materiellen* wie *immateriellen Interessen* durchzusetzen und zu sichern. Die Variable *Macht* steht als *Fähigkeit* und das *Vermögen*, Entscheidungen *intentional zu beeinflussen* und die Verhältnisse nach ihren Interessen zu gestalten. Es geht sowohl um die *Verteidigung* und Sicherung als auch um die *Ausweitung* des *individuellen Handlungsspielraumes*. Mikropolitik in Organisationen bedeutet somit das *Insgesamt* der *alltäglichen Einflussversuche* individueller Akteure mit dem Ziel, ihren eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und sich fremder Kontrolle zu entziehen (vgl. Neuberger, 2002; 2009, S. 30).

¹¹⁴ Crozier et al. (1979) sowie Ortmann (1992a) erkennen wie die Vertreter/innen des akteurzentrierten Institutionalismus (Mayntz et al., 1995a/b; Scharpf, 2000; Schimank, 2000) die Dualität der Strukturierung (vgl. Giddens, 1997). Dazu Crozier et al. (1979): „*Soziale Akteure ihrerseits existieren nicht im luftleeren Raum. Ihr Handeln findet immer in Systemen statt, aus denen sie ihre Ressourcen beziehen, die aber zugleich die ihnen verfügbare Freiheit und Rationalität umschreiben. Akteur und System können also nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Sie bilden die zwei zwar gegensätzlichen, aber untrennbar miteinander verbundenen und sich gegenseitig bedingenden Pole des sozialen Lebens*“ (S. 3).

¹¹⁵ „*Es gibt auch in der Arbeitswelt, tödliche Spiele, die doch Spiele bleiben*“ (Ortmann, 1992b, S. 21).

¹¹⁶ Ortmann führt Spiele an, mit denen Arbeiter/innen die Eintönigkeit ihrer Tätigkeiten erträglich zu gestalten versuchen und damit von ihrer Arbeitsrealität ablenken, sie spielen ihre Machtspiele auf Nebenschauplätzen, die letztlich an ihrer realen Situation kaum etwas ändern (vgl. Ortmann, 1992b, S. 24).

Anfänglich wurde *Mikropolitik in Organisationen negativ als machiavellistisches Phänomen* betrachtet und mit *destruktiven Machtspielen* und *Intrigen* gleichgesetzt, bei denen auf Kosten anderer im *Heimlichen und Versteckten* die eigenen Interessen skrupellos durchgesetzt werden. So erachtete Nord (1978, zit. nach Staehle, 1999, S. 407). Mikropolitik als *Ergebnis der ungleichen Machtverteilung in Organisationen* und erkannte darin eine *enthumanisierende Wirkung*. Mintzberg (1983) sah in der Mikropolitik in Organisationen eine endlose Folge von *Machtspielen*; die bedeutsamsten darunter sind *Autoritätsspiele*, *Machtaufbauspiele*, *Rivalitätsspiele* und *Veränderungsspiele*. In der Zwischenzeit wird eine differenziertere Auffassung von Mikropolitik vertreten und sowohl auf *funktionale* wie *dysfunktionale* Aspekte von Mikropolitik hingewiesen (vgl. Bosetzky, 1995, Neuberger, 2002, 2006, 2009; Wunderer, 2007).

Der Versuch, Mikropolitik in Organisationen zurückzudrängen (– zu eliminieren wird sie nicht sein –) und zu tabuisieren, muss fehlschlagen, denn „*Mikropolitik ist eine Realität in Einflussprozessen und sollte deshalb auch offen thematisiert werden*“ (Wunderer, 2007, S. 301). Erforderlich ist ein *kultivierter Umgang* mit der *Tatsache*, dass mikropolitische Aktivitäten *sozialen* Organisationen immanent sind (vgl. Neuberger 2009). Bosetzky (1995) ist sogar der Auffassung, dass Organisationen ohne Mikropolitik eine „*systemimmanente Tendenz zur pathologischen Erstarrung*“ (S. 1524) ereilt, denn Mikropolitik stärkt *autopoietische Organisationsmomente* und sichert so das Überleben der Organisation. Mikropolitik reicht über verschiedene *Organisations-* und *Systemebenen* von der *Mikro-* über die *Meso-* zur *Makroebene*. Durch *Koalitionsbildung* erreichen Führende jene *Machtspannen*, die erforderlich sind, um den von ihnen geführten organisationalen Einheiten *Freiräume* zu verschaffen, sich gegenüber der *Machtzentrale* abzusetzen und Intentionen zu verwirklichen (a.a.O., S. 1525). Da soziales Handeln gekennzeichnet ist durch *Intransparenz und Mehrdeutigkeit*, bedarf es einer *permanenten Interpretationsleistung* durch die Organisationsmitglieder. Weil *formale Organisationen* sowohl *Grundlage* als auch *Ergebnis von Aushandlungsprozessen* sind, geht es bei Mikropolitik letztlich *nicht nur um die partikularen Interessen Einzelner* und / oder einzelner Interessengruppen auf Kosten anderer, sondern um die *Etablierung, Sicherung und Weiterentwicklung bestehender Ordnungen* (vgl. Neuberger, 2009, S. 29-30). Die Strukturierung der Organisation erfolgt manchmal quasi als *unbeabsichtigtes Nebenprodukt* und *unintendierten Handlungsfolgen* durchgesetzter *Akteurinteressen* mit.¹¹⁷ So sind den einzelnen Akteuren die eigenen *Motive* und *Beweggründe* für ihr *mikropolitischen Handeln nicht immer bewusst*. Auch fehlen individuellen Akteuren Zeit und Gelegenheit, die notwendigen Informationen zu beschaffen und die Kapazität Informationen zu verarbeiten, ist limitiert. Auch sind persönliche Interessen vielfältig, manchmal auch widersprüchlich und instabil (vgl. von Rosenstiel, 2009b). Mikropolitik kann daher bewusstes und zielgerichtetes Handeln darstellen – muss es aber nicht.

¹¹⁷ Dem Akteurzentrierten Institutionalismus entsprechend wird hier auf die unintendierten Struktureffekte handelnden Zusammenwirkens bzw. auf *Phänomene dritter Art von Transintentionalität* hingewiesen (vgl. Schimank, 2000, S. 180ff; siehe Kpt. 4.2.6).

Mikropolitische Taktiken und Aktivitäten

Die Palette der mikropolitischen Taktiken von Akteuren ist varianten- und umfangreich. In Anlehnung an Neuberger (2002):

- *Informationskontrolle* bspw. Schönfärberei, Informationen filtern und Information zurückhalten, Gerüchte streuen etc.;
- *Kontrolle von Verfahren, Regeln und Normen* bspw. Präzedenzfälle schaffen, genehme Kriterien etablieren etc.;
- *Beziehungen pflegen*, nutzen oder (zer-)stören bspw. Netzwerke und Bündnisse bilden, Gegner isolieren, Loyalität belohnen, intrigieren, herabsetzen anderer etc.;
- *Selbstdarstellung* bspw. vorteilhaftes Selbstmarketing, eigene Präsenz erhöhen, Imponiergehabe etc.;
- *Situationskontrolle* und *Sachzwang* bspw. Dienst nach Vorschrift, Sabotage, vollendete Tatsachen schaffen, Fakten vertuschen, verfälschen etc.;
- *Handlungsdruck* erzeugen bspw. durch emotionalisieren, einschüchtern, schikanieren, Termine setzen, kontrollieren etc.;
- *Timing* bspw. (nicht) verfügbar sein, Überraschungseffekte nutzen, Zeitdruck aufbauen, Entscheidungen verzögern etc.;
- *Rationales Vorgehen* bspw. Expertise aufbauen, fundierte Ausarbeitungen herstellen
- Begeistern bspw. Visionen mitreissend vermitteln, an höhere Werte appellieren etc.;
- *Koalitionen bilden* und *Partizipation einrichten* bspw. mit Gleichgesinnten zusammen spannen, Mitspracherecht einführen;
- *Personalisieren* bspw. Vorbilder und Identifikationsfiguren vorführen, Selbstverpflichtung einfordern;
- *Bestimmtheit* bspw. klare Forderungen stellen, Konfrontation suchen, Führungsrolle beanspruchen;
- Belohnen bspw. Statussymbole vergeben, lohnende Tauschgeschäfte anbieten;
- *Beraten* bspw. sich als Coach/Mentor zur Verfügung stellen, Tipps geben, Unterstützung bieten, Ratschläge annehmen (vgl. S. 685ff; sowie auch bei Neuberger, 2006, S. 85–97; Neuberger, 2002, S. 714).

Je nach *Situation* und *Zielsetzungen* zeigen mikropolitische Taktiken *funktionale* wie *dysfunktionale Wirkungen*. Rationales Argumentieren und offenes, vorbildliches Handeln sowie Inspiration sind *positiv* besetzt desgleichen Partizipation, Personalisieren, Belohnen, Beraten etc. Hingegen Informations- und Verfahrens- und Situationskontrolle, Ausnutzen oder gezieltes Stören von Beziehungen, Selbstdarstellung, Sachzwang sowie Erzeugen von Handlungsdruck sind *negativ* besetzte mikropolitische Handlungen (vgl. Neuberger 2009, S. 31).

Mikropolitisches Handeln von Führungsperson

Grundsätzlich besitzen alle Organisationsmitglieder Macht – allerdings fällt das Potential der *individuellen Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten* je nach Verortung in der formalen Organisationshierarchie asymmetrisch aus. Für Machtpositionen gilt: „*Macht ist hierbei für das einzelne Organisationsmitglied keine von oben unabänderlich festgesetzte Grösse, sondern ein Potential, das durch eigene Aktivitäten, vor allem durch das Eingehen von Koalitionen, entscheidend vergrößert werden kann*“ (Bosetzky, 1995, S. 1518). Bedeutsam ist, dass auch mächtige Organisationsmitglieder von den Geführten *abhängig* sind und ein *existentielles Interesse* haben, *Beziehungen* und *Interaktionen* zu den Geführten *aufrecht* zu erhalten; denn um ihre Zielsetzungen durchzusetzen, sind sie auf *Koalitionen* angewiesen und müssen mit anderen Akteuren *kooperieren* (a.a.O., S. 1519).

Mikropolitik in Führungspositionen wird dadurch verschärft, dass Führungspersonen mit anderen Organisationsmitgliedern um die relevanten Machtgrundlagen *konkurrieren*. *Koalitionsbildung* wird als Gegenpol zu *Konkurrenz* in Führungspositionen überlebenswichtig. Deshalb gilt: „*Führungskräfte haben zwar eine überlegene offizielle Machtposition, die ihnen aber nur eine Machtquelle sichert (formale Autorität, Legitimation), aber durch Gegenmacht ausgehebelt werden kann (z.B. Expertise, Informationskontrolle, Koalitionen mit mächtigen höheren Verbündeten usw.)*“ (Neuberger, 2002, S. 729). Koalitionen können *ad hoc* und *situationsbedingt* gebildet werden; *stabile, überdauernde Koalitionen* und *Interessensgemeinschaften* werden hingegen über längere Zeiträume hinweg gepflegt und nach Bedarf aktiviert. Führungspersonen sind gezwungen zu *kooperieren*, da sie nicht über das gesamte Wissen verfügen, nicht alles selbst und nicht alles gleichzeitig tun können, weshalb Aspekte von *Delegation* und *Vertrauen* bedeutsam werden. Wer erfolgreich führen will, sollte die ‚Schattenordnung‘ der Organisation möglichst gut kennen und verstehen, mikropolitisch zu denken und zu handeln (vgl. *politischer Rahmen*, Bolman et al., 1997). Eine erfolgreiche Mikropolitik von Führungspersonen sichert und erweitert ihre Machtposition – eine misslungene Mikropolitik schmälert und gefährdet sie „*Mikropolitik ist dann als erfolgreich zu bezeichnen, wenn eine innerorganisatorische Koalition durch zielgerichtetes Handeln erreicht, dass sich ihr Einfluss auf relevante Entscheidungen vergrößert, ihr mehr Ressourcen zugeteilt werden und sich für ihre Mitglieder grössere Autonomie-, Aufstiegs- und Selbstverwirklichungschancen ergeben*“ (Bosetzky, 1995, S. 1521–1522). Andererseits bestehen *dysfunktionale Wirkungen* mikropolitischen Handelns seitens der Führungsperson wie *Imageverlust durch offensichtliche Günstlingswirtschaft, Substituierung von Leistung durch zeitaufwändige mikropolitische Aktivitäten, Role-overload mit Burnout-Folge, Abhängigkeit von und damit Erpressbarkeit durch Untergebene, brüchige Koalitionen durch partikularistische Orientierung* etc. (a.a.O., S. 1522–1524).

5.2.2 Mikropolitik in Schulen

Auch in Schulen gilt, dass *Rationalität* ein „*Mythos*“ (Altrichter et al., 1996, S. 99) darstellt und individuelle Akteure im schulischen Kontext *mikropolitische Aktivitäten* betreiben. Entsprechend der Konzeption der *Dualität der Strukturierung* (Giddens, 1997, S. 77-78) bzw. der *Dualität von Struktur* gilt für Schulen: *Es gibt nur strukturierte Handlung und gehandelte Strukturen*. Ball (1990) führte eine empirische Untersuchung zu mikropolitischem Handeln im Kontext englischer Schulen durch. In österreichischen und deutschen Schulen erforschten verschiedene Autor/innen im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen mikropolitische Aktivitäten (Altrichter et al., 1996). Ein Merkmal von Mikropolitik in Schulen ist, dass die *Kontrolle schulischer Organisationen* – zentriert um die *Position der Schulleitungsperson* – mit *Herrschaftsaspekten* einhergeht, dies analog der Feststellungen Croziers et al. (1979), dass Mikropolitik eng mit dem *Machtthema* verbunden ist. In einer öffentlich-rechtlichen Organisation wie der Schule sind *Anreiz- und Belohnungssystemen* enge Grenzen gesetzt und die *vertikal flache Organisationsstruktur* lässt den *hierarchischen Aufstieg* als wenig wahrscheinlich erscheinen. Daher drehen sich im schulischen Kontext Fragen der Macht in erster Linie um die *Etablierung und Aufrechterhaltung der geltenden Definitionen* von Schule und Unterricht gegenüber *alternativen Definitionsbehauptungen*. Mikropolitik verbindet somit die beiden grundlegenden Facetten organisationalen Lebens: *Herrschaft* und *Konflikt* (vgl. Ball, 1990). Unterschiedliche ‚ideologische‘ Weltansichten und Wertsysteme bilden denn auch einen *Brennpunkt der mikropolitischen Aktivitäten* in Schulen

(vgl. Altrichter et al., 1996, S. 100), weshalb Schulen geradezu ein Hort *ideologischer Auseinandersetzungen* sind bzw. „*Schools are sites of ideological struggle*“ (Ball, 1990, S. 279). *Mikropolitische Aktivitäten* in Schulen nehmen dann zu, wenn *Veränderungen in Definition, Struktur und / oder Ressourcen* anstehen, welche die *Handlungsspielräume* einzelner individueller Akteure *bedrohen, begrenzen, verändern* bzw. wenn die individuellen Akteure anstehende Veränderungen dergestalt interpretieren und negative Folgewirkungen antizipieren. Ziel *mikropolitischer Aktivitäten* kann sein, vorgesehene Entwicklungen zu *verhindern*, diese nach *eigener Interessenlage zu modifizieren* und / oder für *eigene Intentionen zu nutzen*. Einige *typische Anlässe* der schulischen Organisation verstärken das Aufkommen *mikropolitischer Aktivitäten*. Dazu eine nicht abschliessende Auflistung in Anlehnung an Altrichter et al. (1996):

Eine neue Schulleitungsperson nimmt ihre Leitungstätigkeit auf. Schulleitende sind in der Untersuchung von Ball *der Machtpol* der schulischen Organisation und befinden sich bereits unter normalen Umständen im *Schnittpunkt von mikropolitischen Aktivitäten* (Ball, 1990). Da die Schulleitungsperson aufgrund ihrer formalen Position per se eine *bedeutende Definitionsmacht* besitzt, bedroht ein *Wechsel in der Führung eingespielte Selbstverständlichkeiten, herkömmliche Privilegien* und den *informellen Status* individueller Akteure.

Pädagogische Innovationen erfordern *neue Fähigkeiten, Kenntnisse und Qualifikationen*. Dies eröffnet einzelnen Akteuren *Karrierechancen* und schränkt *Karrieroptionen* anderer ein. Tangieren pädagogische Innovationen die *relative Autonomie* einzelner Akteure, wird mit mikropolitischen Aktivitäten versucht, bestehende Handlungsspielräume zu erhalten und / oder auszuweiten und neue zu etablieren. *Widerstände* gegen pädagogische Innovationen haben dann mehr mit *antizipierten Bedrohungen der individuellen Handlungsspielräume* als mit pädagogisch begründeten Argumenten zu tun.

Eine ***Reorganisation der Schule*** stellt eine potentielle Bedrohung der eingespielten Kräfteverhältnisse dar (a.a.O. S. 178ff). Es entstehen Konkurrenzsituationen mit existentiell bedrohungspotential. *Organisatorische Innovationen, veränderte Entscheidungsprozesse* und die *formale Festlegung von bislang informellen Regelungen* eröffnen und schliessen vorhandene Handlungsspielräume.

Eine ***Veränderung der Kontrolle über Ressourcen*** zieht eine Verschiebung von eingespielten Verteilungsmustern nach sich und symbolisiert unterschiedliche Wertigkeiten verschiedener Aktivitäten.

Neueinstellungen und Beförderungen lassen die Deutung zu, dass spezifische Qualifikationen und Leistungen ‚wertvoller‘ sind als andere. Dies ist in einer Organisation, die von der *Parität* ihrer Mitglieder ausgeht und nach dem Anciennitätsprinzip funktioniert, bedrohlich.

Sinkende Schülerzahlen bedrohen auf Dauer die *Existenz* der Schule als Organisation und somit auch die *materielle Grundlage* der Organisationsmitglieder (vgl. Altrichter et al., 1996, S. 105-121).

Unterschiedliche *Machtbasen* und *Einflusspotentiale* bestimmen die *mikropolitische Aktivitäten* der schulischen Akteure. Je nach *formaler Position* und entsprechend der *persönlichen Intentionen* und *Werthaltungen* werden spezifische mikropolitische Taktiken. In Anlehnung an Altrichter et al. (1996) und Ball (1990) hier eine – nicht abschliessende – Auswahl an *Strategien und Taktiken schulischer Mikropolitik*, die sich an jene bei Neuberger (2006, 2009) anschliesst:

- Mit der **Kontrolle** von *Normen, Regelwerken und Verfahren* ist für Schulleitende eine konkrete Situationskontrolle verbunden (bspw. Gestaltung von Konferenzen.)
- Durch **Grenzziehung** zwischen *Einflussbereichen* und der *Verschiebung von Handlungsspielräumen* sichern und erweitern Akteure ihre innerschulischen Einflussbereiche, versuchen diese nach ihren Gunsten auszugestalten oder ‚erobern‘ neue.
- Schulleitende besitzen die formale Macht, *Sanktionen* in Form von *Lob und Tadel*, von *Vertrauen* gewähren oder *Einschränkung von Handlungsspielräumen* einzusetzen, um erwünschtes Verhalten zu evozieren und unerwünschtes zu unterbinden.
- Der **Aufbau von Bindungen und Vertrauen** ist funktional, da die Kosten für eine permanente Kontrolle aller Mitglieder der Schule nicht tragbar wären (Luhmann, 1989). Kontrolle wird teilweise ersetzt durch *persönliche Beziehungen* und Bindungen mit dem Ziel, die *Integration* der Akteure in die Organisation zu sichern und eine *Identifikation* mit der Schule herzustellen.
- **Opposition** und **Widerstand** sind *sichtbare Herausforderung* an die Adresse der dominanten Akteure (Schulbehörde und Schulleitungsperson). Vagheiten und Widersprüchlichkeiten der Ordnungsstruktur der Schule werden in Bezug auf eigene *Autonomie* und *Handlungsspielräume* genutzt.
- **Passiver Boykott** von Veränderungen, Anweisungen etc. sind Ausdruck eines stillen, *nicht offen ausgetragenen Widerstands* der weniger mächtigen schulischen Akteure.
- Durch **Eskalation** wird einem *schwelenden Konflikt* zum Ausbruch verholfen. Diese mikropolitische Aktivität wird von Akteur/innen gewählt, die sich ihrer Position und der Situationskontrolle *relativ sicher* sind (oder die nichts mehr zu verlieren haben).
- **Kontrolle des Informationsflusses**: Klagen über *fehlende Information* bei gleichzeitiger Ignoranz der eingehenden Information ist beliebte Taktik von Lehrpersonen. Altrichter et al. (1996) stellen die Hypothesen auf, dass die mikropolitische Strategie der Lehrpersonen darauf hinarbeitet, „*sich dem Informationsfluss zu entziehen*“ (S. 157) bzw. die offiziellen Informationen *bewusst zu negieren*. Das *bewusste Zurückhalten von Informationen* wenden alle schulischen Akteure an.
- **Tratsch** ist eine Form von *sozialer Kontrolle* innerhalb von Organisationen, stellt auch eine Art *Kitt des sozialen Gefüges* dar und soll implizite Normen sichern. **Gerüchten** kommt auch die Funktion der *Nachbesserung fehlender Information* zu.
- **Offenheit gegenüber anderen Akteuren** ist eine gezielt eingesetzte *vertrauensbildende Massnahme*.
- Innovationen einer **rationalen Prüfung** zu unterziehen, kann als *Abwehrmechanismus* bei externer Kritik eingesetzt werden, um die *innere Stabilität* der Organisation in Entwicklungsprozessen zu stützen.
- **Vollendete Tatsachen schaffen** ist eine mikropolitische Strategie, derer sich eher mächtige Akteure bedienen, um ihre Ziele ‚zügiger‘ durchzusetzen, kann aber auch von weniger dominanten Akteuren gezielt eingesetzt werden.
- Der **Aufbau wechselseitiger Verpflichtungen** durch *Koalitionsbildungen* ist eine Taktik dominanter Akteure, sich die Unterstützung anderer Akteure zu sichern. Für Schulleitende sind *Koalitionsbildungen mit wechselseitiger Verpflichtung* eine *relevante Machtbasis*.
- Durch das **Management der Aussenwirkungen** werden schulische Innovationen und Anliegen *externen Akteuren* verständlich gemacht und *Akzeptanz* aufgebaut. Diese Taktik von Schulleitenden ist bedeutsam für die *Wahrung der Handlungsautonomie der Schule* (vgl. a.a.O., S. 105-114; Ball 1990, S. 32ff).

Im Zusammenhang mit der *Schulleitungstätigkeit* sind folgende Schwerpunkte der mikropolitischen Perspektive von Bedeutung:

Die **legale Ordnung** in Form von formellen Ämtern, normativ-institutionellen Regelungsordnungen und Verfahren und übergeordneten institutionellen Zielsetzungen bilden die wichtigste formale, legitime Machtbasis der Schulleitenden, um ihre pädagogischen Visionen, Wertvorstellungen und Entwicklungsziele umzusetzen.

Die **traditionelle Ordnung** in Form von *informellen Regelungen, unausgesprochenen Gewohnheitsrechten* ist selten formal-schriftlich festgelegt; sie entstanden durch Alltagspraxen und verfestigten sich über die Zeit im *schulischen Selbstverständnis*. Argumente wie ‚Das war schon immer so!‘ sollen *individuelle Handlungsspielräume sichern*. Je tiefgreifender sich eine ‚neue‘ von der ‚alten Ordnung‘ strukturell und kulturell absetzt, desto grösser ist der Aufwand, die ‚neue Ordnung‘ zu etablieren. Interessant ist die Beobachtung Balls (1990), dass insbesondere in Schulen, in denen Lehrpersonen *schlechte Beziehungen* untereinander pflegen, jeder Innovationsversuch als *politisch motiviert* oder mit dem *persönlichem Macht- und Geltungsbedürfnis* und *Machtstreben* Einzelner abgetan wird.

Die individuellen Akteure in der Schule sichern ihren eigenen *autonomen Handlungsspielraum*, indem sie **Grenzen zwischen den einzelnen Einflussphären** ziehen. Die *Sicherung der Autonomie* bezieht sich bei Lehrpersonen in erster Linie auf die Einflussphäre *Unterricht*. Das Klassenzimmer als *traditionell autonom empfundener Privatraum* der Lehrpersonen soll *frei von Kontrolle* und von *externem Zugriff* bleiben, wobei als ‚extern‘ alle Akteure ausserhalb der *Dyade Lehrperson-Klasse* gelten. Inhaltliche Zusammenarbeit, gemeinsame Unterrichtsentwicklung, kollegiale Hospitationen etc. enthalten für Lehrpersonen einen potentiellen Autonomieverlust.

Mit **Betroffenheitsbekundungen** über Eingriffe in ihre Autonomiebereiche verschaffen sich Lehrpersonen bei vorgesetzten Instanzen (Schulbehörden) und / oder Aussenstehenden für die ‚Bedrohungen‘ bspw. durch die Schulleitungsperson Gehör.

Für die Schule als gesellschaftliche Institution sind **Kontakt und Austausch zur Aussenwelt existentiell**. Können Akteure durch externe Beziehungen organisationale Ungewissheiten verringern und positive Effekte für die Organisation erzielen, stellen Kontakte zu externen einflussreichen Akteuren für die Schulleitungsperson eine Machtbasis dar. Durch *Gegenleistungen* aufgrund persönlicher Beziehungen zu externen Autoritäten kann der *innerschulische Einfluss* erheblich gestärkt werden, insbesondere wenn damit Ressourcen für die Schule gesichert und / oder aktiviert werden.

Schulleiter/innen sind für die **Grenzsicherung der Schule** zuständig. Zumeist überlassen es ihnen die Lehrpersonen, die *Schule gegen aussen zu vertreten* und *formelle Kontakte* zu pflegen. Gelingt es der Schulleitungsperson, die Lehrpersonen *gegen externe Einflüsse* und *Ansprüche abzuschirmen*, gewinnt sie an innerschulischer Akzeptanz und an Handlungsspielraum in ihrer Führungstätigkeit.

Spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten, Sachwissen in ausgewählten Materien und gesuchte Qualifikationen sichern den individuellen Akteuren sowohl organisationsinterne Akzeptanz als auch einen persönlichen Handlungsspielraum. Dies dürfte insbesondere auch auf die *Qualifikationen, Kenntnisse und Fähigkeiten* von Schulleiter/innen zutreffen. Der *formalen Qualifikation* der Schulleitung dürfte systemstabilisierende Funktion zukommen.

Bei Innovationen im schulischen Bereich sind das *Herstellen von Gefolgschaft* bzw. die Anzahl der *langfristig loyalen Befürworter/innen* der angestrebten Veränderungen entscheidend für eine *erfolgreiche Durchsetzung* der neuen Struktur. Mikropolitische Aktivitäten erfolgen in *wechselseitiger Abhängigkeit* und in *Koalitionskonstellationen*, sodass für erbrachte Loyalitätsbekundungen mittel- bis längerfristig *Gegenleistungen* zu erbringen sind.

In der öffentlich-rechtlichen Schule ist der Handlungsspielraum der Führungsperson auch angesichts der Verknappung materieller Ressourcen begrenzt. Im Zusammenhang mit den Umsetzungen schulischer Innovationen wird der *Zeitfaktor* in Form einer individuellen Kosten-Nutzen-Abschätzung bedeutsam.

Die *Reputation* der Schule ist sowohl Ziel als auch Ergebnis von Mikropolitik (Ball, 1990, S. 248). Geniesst die Schule in der Öffentlichkeit ein gutes Ansehen, identifizieren mit ‚ihrer Schule‘ und engagieren sich entsprechend (vgl. Altrichter et al., 1996, S. 151–158).

Aussagen zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- In der sozialen Organisation *Schule* besteht unterhalb der formalen Organisationsstruktur eine Subkultur, in der die individuellen Akteure ihre Interessen und Intentionen verfolgen, welche den offiziellen Zielsetzungen entgegenlaufen können.
- Die institutionellen Strukturen der Schule und ihre normativen Vorgaben gleichen *Spielregeln*, in die schulische Akteure eingebunden sind, als dominante Akteure modifizieren, sichern und erweitern die Schulleitenden handelnd die bestehenden Strukturen.
- Im mikropolitischen ‚Spiel‘ sind Schulleitende zur Durchsetzung ihrer Gestaltungsintentionen auf *Koalitionen* und *Kooperation* mit anderen Akteuren angewiesen. Da eine Schulleitungsperson weder über alle notwendigen Informationen noch über das vollständig erforderliche Wissen verfügt, sind *Vertrauensbildung* sowie *Delegation* funktional.
- Mikropolitische Aktivitäten können die Position der Schulleitungsperson sichern, konsolidieren und stärken, andererseits kann destruktives mikropolitisches Handeln seitens schulischer Führungspersonen die Entwicklung der Schule nachhaltig beeinträchtigen.
- Mikropolitik in der Schule bezieht sich hauptsächlich auf die *Deutungsmacht* bzw. die *vorherrschenden Wertvorstellungen* zu Schule und zu Unterricht. Mit Mikropolitik sollen pädagogische Handlungsfreiheiten und professionelle Autonomie des ‚alten Paradigmas‘ gesichert und die Durchsetzung der Leitwerte des ‚neuen Paradigmas‘ verzögert und / oder abgewendet werden.
- Der Paradigmenwechsel und die erstmalige Einführung von Schulleitungen lässt erhöhte mikropolitische Tätigkeiten der schulischen Akteure erwarten. Die mit dem Paradigmenwechsel verbundene *Verschiebung von Einflusspotentialen* kann bei den Lehrpersonen Verlustängsten auslösen, beinhaltet aber auch Chancen neuer Handlungsoptionen.
- Lehrpersonen wie Schulleitende sind darauf bedacht, *bestehende Handlungsfreiräume* zu bewahren, zu schützen und / oder zu erweitern. Insbesondere Einschränkungen von Handlungsspielräumen in der pädagogischen Arbeit bzw. im Unterricht lässt *mikropolitische Aktivitäten* seitens der Lehrpersonen erwarten.

5.3 Frauen und Führung

Führung wird traditionellerweise mit Männlichkeit gleichgesetzt und damit verbunden ist die Vorstellung, dass *Führung* durch Männer ausgeübt wird (Parkin & Hearn, 1995). So trägt Neubergers (2002) letztes Kapitel seines Buches *„Führung und Zusammenarbeit“* den Titel *„Frauen und Führung“* (S. 764-827); er meint dazu, dass er ganz offensichtlich davon ausgehen kann, dass *„die Thematik ‚Mann und Führung‘ unproblematisch und selbstverständlich ist, während ‚Frau und Führung‘ etwas Unerwartetes und Abweichendes“* darstellt (a.a.O., S. 764). Führung männlich zu konnotieren und Frauen in Führungspositionen als ‚widernatürlich‘ zu empfinden, ist auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht gänzlich vom Tisch. Dazu eine grundsätzliche Feststellung:

Wenn Frauen in Führungspositionen gelangen, dann machen sie unstreitig männliche Privilegien zunichte. Dies kann nicht ohne Widerstand gehen. Und es geht auch nicht ohne Widerstand. Dies kann sogar dazu führen, dass Frauen den Kampf aufgeben. Aber nur wenn Frauen den Mut haben, auch Macht zu ergreifen, können sie die Welt gestalten. (Kaiser, 1996; S. 161)

Dass Frauen in Führungspositionen keine Selbstverständlichkeit sind, zeigen Daten des Bundesamtes für Statistik (Bühler, 2001; Bühler & Heye, 2005)¹¹⁸ für Schweizerische Verhältnisse. Auch wenn für Frauen seit den 70er-Jahren in der Arbeitswelt positive Entwicklungen zu verzeichnen sind und Frauen in unteren und mittleren Kaderpositionen mit 30.3% über drei Jahrzehnte hinweg bis 2000 einen beachtlichen Zuwachs erfahren haben, sind in Unternehmensleitungen bloss 14.7% Frauen vertreten (vgl. a.a.O., S. 31–45). Die Wahrscheinlichkeit für Frauen *bei gleicher Ausbildung* einen beruflichen Aufstieg zu erfahren, ist weitaus geringer als bei Männern (a.a.O., S. 52). Frauen mit *Universitäts- und Fachhochschulabschluss* erreichen bedeutend seltener höhere berufliche Positionen als ihre Kommilitonen und verweilen in *mittleren beruflichen Positionen*. Die Zahlen in anderen europäischen Ländern fallen – abgesehen von skandinavischen Ländern – nicht wesentlich ermutigender aus. Neuburger (2002) bezieht sich auf verschiedene Studien (S. 800-802), wenn er für Deutschland und England einen Anteil von 1% Frauen im *obersten Top-Management* angibt. Er zieht das Fazit, dass Frauen *trotz steigender Berufstätigkeit* und Zunahme höherer *Bildungsabschlüsse* in obersten Führungspositionen mit einem *„skandalös niedrigen Prozentsatz“* (S. 800) vertreten sind.

Die Untervertretung von Frauen in Führungspositionen ist *eine* von zahl- und weitreichenden Auswirkungen einer *patriarchalischen Gesellschaftsordnung*. Diese weist dem *Männlichen das Primat* zu, das Weibliche dagegen stellt ‚das Andere‘, die *Kontrast- und Gegenkategorie* zur Normalkategorie des Männlichen dar. Dem Weiblichen kommt eine *nachrangige, untergeordnete gesellschaftliche Bedeutung* zu, sodass Frauen in die Domänen Haus-Familie verwiesen sind, wo sie *reproduktive*, der patriarchalischen Ordnung *zudienende Aufgaben* erfüllen. Frauen waren über Jahrhunderte hinweg vom

¹¹⁸ Der *„Frauen- und Gleichstellungsatlas der Schweiz“* (Bühler, 2001) basiert auf Daten des Bundesamtes für Statistik zwischen 1985 und 1995; Die zweite Monografie *Fortschritte und Stagnation in der Gleichstellung der Geschlechter 1970-2000* (Bühler et al., 2005) basiert auf Daten der Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000. Dies sind die zum jetzigen Zeitpunkt 2010 letzten publizierten Daten zum Thema *Gleichstellung in der Schweiz* des BFS – auch wenn nicht ‚brandaktuell‘, kommt den aufgezeigten Tendenzen auch 2010/11 Aussagekraft zu.

öffentlich-politischen sowie vom Erwerbsleben ausgeschlossen¹¹⁹ und ihr *sozialer Status* war von jenem des Ehemannes bestimmt. Theorien der *sozialen Schliessung* erklären nur zu einem Teil die gesellschaftlichen Wirkungsmechanismen, die zum Ausschluss von Frauen aus der Arbeitswelt führen, hingegen lassen sich heutige Ungleichheiten in der Arbeitswelt auf frühere *soziale Schliessungsprozesse* zurückführen (vgl. Cyba, 1995), so ist die Bedeutung gesellschaftlich-normativer Aspekte für die Beteiligung von Frauen am Arbeitsprozess nicht unerheblich.

Geschlecht als soziale Kategorie

Das einer Person zugeschriebene Geschlecht (*sex*) wird *dichotom* – weiblich *oder* männlich – aufgrund von *biologischen Merkmalen* bei der Geburt zugewiesen und ist in der Regel unveränderbar.¹²⁰ Der Begriff *Geschlecht* enthält auch die *soziale* Kategorie der Geschlechterrolle (*gender*). Diese formt sich im Verlaufe des *ontologischen Sozialisationsprozesses* aus, währenddem das Individuum die an die Geschlechterrolle gebundenen *normativen Werthaltungen* und *Verhaltenserwartungen* internalisiert. Das *biologische Geschlecht* (*sex*) wird *kulturell überformt* und im *geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozess* als *Geschlechtsidentität* ausgebildet (vgl. Bilden, 1998; Böhnisch & Winter, 1993; Flaake & King, 1998; Gildemeister, 1988). Gender stellt eine *soziale Konstruktion* eines *polaren Kategoriensystems* (vgl. Bilden, 1998) der *Zweigeschlechtlichkeit* dar, mit dem je *geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen, -dispositionen* und *Wertungen* verbunden sind. In der sozialen Wahrnehmung führt dies zu ***Geschlechtsstereotypen***, in denen Frauen und Männern je unterschiedliche Eigenschaften zugewiesen werden und dies unbesehen des konkreten individuellen Verhaltens. Nach Alfermann (1992) sind *Stereotype* sowohl erworbene *kognitive Wissensbestände* als auch „Vor-Urteile“ (S. 305). Auf der *kognitiven* Ebene dienen Geschlechtsstereotypen der *Komplexitätsreduktion*: Personen mit ähnlichen wahrgenommenen Eigenschaften – zumeist an äusseren Merkmalen festgemacht – werden einer *bestimmten Kategorie* zugeordnet. Der Frau als *sozialer Kategorie* wurden und werden Eigenschaften wie *einfühlsam, schwach, schamhaft* etc. bis hin zu *wankelmütig, unentschlossen, streitsüchtig* und *schwachsinnig* (Möbius, 1908) zugeschrieben; sie enthalten über weite Strecken hinweg *abwertende Konnotationen*.¹²¹ Dem Männlichen zugeordnete Eigenschaften wie *durchsetzungsfähig, stark, aktiv, zupackend* etc. sind mehrheitlich mit *positiven Konnotationen* versehen (vgl. Pusch, 1990). Stereotypen sind wie andere soziale Wahrnehmungsmuster¹²²

¹¹⁹ Diese Aussage soll hier so stehen gelassen werden und gilt für die *bürgerliche Gesellschaft* der letzten zwei Jahrhunderte in Westeuropa; es bestanden auch andere Formen der Zusammenarbeit zwischen den Geschlechtern beispielsweise in Agrargesellschaften oder während der Industrialisierung Europas mit den ausbeuterischen Arbeitsbedingungen von denen die Frauen nicht verschont blieben. Salopp gesagt, hat die Verbannung der Frauen in das ‚Haus‘ nicht dazu geführt, dass diese hätten müssig sein dürfen, sondern bloss, dass sie für ihr anstrengendes Tageswerk nicht entlohnt wurden.

¹²⁰ Es sei hier darauf hingewiesen, dass gesellschaftliche Konzepte des *dritten Geschlechts* oder biologische Formen wie der *Hermaphrodit* bestehen; darauf wird nicht eingegangen. Einzig ist anzumerken, dass die dichotome Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter biologisch gesehen nicht durchwegs stringent vorgenommen werden kann.

¹²¹ Wie sehr sich diese Abwertung des Weiblichen in der Sprache latent bis offen manifestiert, hat insbesondere Luise Pusch (1990) für die deutsche Sprache herausgearbeitet.

¹²² Stereotypen werden zu den Bewertungsfehlern der menschlichen Wahrnehmung gezählt, weitere sind u.a. der *Halo-Effekt* (auffällige Eigenschaft überstrahlt alle anderen), *Primäreffekt* (erster Eindruck), *logischer Fehler* (von einer beobachteter Eigenschaft (fälschlicherweise) auf weitere schliessen) vgl. Zimbardo & Gerrig (1999).

insofern *funktional*, als dass die Zuordnung zu einer *stereotypisierten Kategorie* den Aufwand für Informationsbeschaffung erspart. Allerdings sind sie auch ein *Hindernis* für sozialen Wandel. „*Stereotype Kategorisierungen, die soziale Rollen betreffen – etwa das Rollenstereotyp der „typischen Frau“ oder des „typischen Mannes“ –, sind durchaus verhaltensrelevante Elemente im sozialen Verständnis solcher Rollen, und ihre Verfestigung bildet ein entscheidendes Hemmnis sozialen Wandels*“ (Wiswede, 1977, S. 47-48). Für Frauen verfehlen *Geschlechtsstereotypen* und die damit verbundenen Konnotationen an Eigenschaftszuschreibungen bei der Bewerbung um eine Führungsposition ihre negative Wirkung nicht. Das *Bild einer erfolgreichen Führungsperson* entspricht dem *männlichen* und *nicht* dem *weiblichen Geschlechtsstereotyp* (Rustemeyer & Thrien, 1989). Die als *typisch weiblich* geltenden Eigenschaften wie *Anlehnungsbedürftigkeit, Empfindsamkeit, Passivität, Beeinflussbarkeit* und *Gefühlsbetonung* lassen Frauen bei Anstellungsinstanzen für Führungspositionen als wenig geeignet erscheinen. *Stereotypisch männlich konnotierte Eigenschaften* wie *Durchsetzungsvermögen, Dominanzstreben* und *Aggressivität, Konkurrenzverhalten, Selbstvertrauen, Gefühlsstabilität* und *Urteilsfähigkeit* gelten als erfolgversprechend und werden in *Auswahlverfahren* für Führungspersonen als Leitwerte gesetzt¹²³ (Delhees, 1995; Parkin et al., 1995). Hinzu kommt, dass Frauen als ‚das Andere‘ *weitaus weniger vertrauenswürdig* sind und sich dieses im Kontext von Führung in Unternehmen erst erarbeiten bzw. den Gegenbeweis antreten müssen (Deters, 1995). Da Geschlechtsstereotypen kulturell verankert sind und auf *subtile Weise die Wahrnehmung und Selbstbewertung* von Frauen über den Sozialisationsprozess hinweg beeinflussen, pflegen Frauen *negative geschlechtsspezifische Selbstzuschreibungen* oder *abwertende Selbststereotypisierungen* (vgl. Regnet, 1997).

5.3.1 Theoretische Aspekte zu Genderfragen

Es würde zu weit führen an dieser Stelle auf alle feministischen Theorieansätze zur Erklärung bestehender genderspezifischer Ungleichheiten vertieft einzugehen. In Anlehnung an Knapp (1998, zit. nach Neuberger, 2002, S. 771–810) werden drei unterschiedliche *feministische Argumentationslinien* in Literatur und Forschung festgestellt:

Die **Gleichheitstheorie** geht davon aus, dass Frauen und Männer im Prinzip *gleich* bzw. *gleichwertig* sind und Frauen gezielt – bzw. dem *patriarchalischen System* *funktional* dienlich – unterdrückt und ausgebeutet werden. *Frauen besitzen grundsätzlich die gleichen Potentiale wie Männer*, weshalb Vertreter/innen der *Gleichheitstheorie* Massnahmen und Programme zur *Kompensation der Zurücksetzungen* bzw. zur gesellschaftlichen und beruflichen Gleichstellung der Frau fordern.

Die **Differenztheorie** geht von *geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Stärken* aus. Die Männer können sich die sogenannten weiblichen Stärken *nicht aneignen*, weshalb diese für das patriarchalisch-kapitalistische System eine *ökonomische Ressource* darstellen. Dies führt zur Argumentation des *weiblichen Arbeitsvermögens*: Spezielle als ‚weiblich‘ konnotierte Begabungen wie *Fürsorglichkeit, Empathie, Geduld* etc. werden in der *sozialen Rollenzuweisung* ausgebildet (vgl. Beck-Gernsheim & Ostner, 1978), sie sind aber auch *entwicklungspsychologisch* bedingt (siehe Bischoff-Köhler, 2001, *geschlechtsspezifisches Konkurrenzverhalten*). Würden die *weiblichen Eigenschaften sozial* und *ökonomisch* gleichwertig behandelt, könnte ‚frau‘ sich allenfalls

¹²³ Daher muss die Frage erlaubt sein, inwiefern in Assessments, die aufgrund eigenschaftstheoretischer Annahmen konzipiert sind, geschlechtsspezifische Aspekte berücksichtigt werden.

mit dem Status quo abfinden; die Tatsache, dass *frauendominierte Berufe* mehrheitlich mit *niedriger Entlohnung*¹²⁴, *tieferem Sozialprestige* und *schlechteren Arbeitsbedingungen* einhergehen, erlaubt dies kaum. Nimmt die *quantitative Vertretung eines Geschlechts* in einer Berufsgattung zu (– es wird von einer 60%-Schwelle ausgegangen –), beeinflusst dies die angeführten Parameter. Mit Zunahme des Männeranteils in einem Beruf erfährt dieser *sozialen Prestige- und Einkommenszuwachs*. Wird der Beruf hingegen mehrheitlich von Frauen ausgeübt, ergibt sich die gegensätzliche Tendenz; es treten Prestige- und Lohnverluste ein¹²⁵. In der Geschichte lässt sich feststellen, dass das ‚Geschlecht‘ eines Berufes über die Zeit ändern kann.¹²⁶ Mit *geschlechtsspezifischer* bzw. *horizontaler Segregation* ist die *funktionale Zuweisung* der Geschlechter in spezifische *frauen-* bzw. *männerdominierte Berufszweige* bezeichnet und Frauen wie Männer in je geschlechtsspezifisch dominierte sogenannte *typische Frauen- oder Männerberufe* verweist (vgl. Charles, 1995). In den *Professionalisierungsprozessen* der letzten zwei Jahrhunderte lässt sich die *soziale Konstruktion von Geschlecht* nachzeichnen. Dabei entpuppt sich „die *horizontale geschlechtsspezifische Segregation als subkutane Form einer geschlechtshierarchischen (vertikalen) Statusdistribution*“ (Wetterer, 1995, S. 12). So bedeutet die *vertikale Segregation* einmal die *Zuweisung* der Männer in *gutbezahlte, qualifizierte Berufsbereiche* als auch die Tatsache, dass Männer bei gleicher Ausbildung in Unternehmenshierarchien signifikant höhere Positionen besetzen.

Der Ansatz der **Dekonstruktion** geht davon aus, dass die soziale Wirklichkeit wandelbar ist: Da sie eine *soziale Konstruktion* darstellt, ist sie auch *durch soziales Handeln veränderbar*. *Dekonstruktion* bedeutet, die Entstehungsweise der sozialen Realität nachzuvollziehen, offen zu legen und durch Transparenz der *Reflexion* zugänglich zu machen und dadurch im Prinzip gestalten zu können. Anstelle der Geschlossenheit und Einheit des sozialen Systems wird von *Kontingenz, Differenz* und *Heterogenität* ausgegangen.

Neuberger (2002) weist darauf hin, dass alle drei feministischen Ansätze unterschiedliche Dilemmata aufweisen: Die *Gleichheitstheorie* behandelt Ungleiches gleich, was zwangsläufig zu Ungerechtigkeiten führt. Die *Differenztheorie* zementiert durch das Beharren auf geschlechtsspezifischen Unterschieden eben gerade diese und legitimiert dadurch das *Männliche als Bezugsnorm* des Weiblichen. Die *Dekonstruktion* schliesslich verunmöglicht in letzter Konsequenz ein *kollektives Bewusstsein der Frauen* für ihre soziale und wirtschaftliche Lage – auch wenn diese je nach sozialer Schichtzugehörigkeit unterschiedlich ist – und wirft jede Frau in spezifischen Lebenslagen auf sich selbst zurück (S. 809–810).

¹²⁴ In der Lohnstrukturerhebung 2008 des Bundesamtes für Statistik (BFS) haben Frauen mit einem Lohn von 5'040 Franken im Monat (Medianwert) beispielsweise 19.3 Prozent weniger verdient als ihre männlichen Kollegen (6'248 Franken). <http://www.equalpayday.ch/>

¹²⁵ Im Primarlehrerberuf, der mittlerweile einen Frauenanteil von über 95% aufweist, sind diese Entwicklungen zu Prestigeverlust und stagnierenden Löhnen erkennbar (vgl. www.lch.ch, Studie Salärvergleich Löhne Lehrberufe – Privatwirtschaft, Price Waterhouse Coopers vom 12.Juni 2010). Die ‚Klage‘ um das Fehlen der Männer auf der Primarschulstufe ist auch unter diesem Aspekt zu sehen.

¹²⁶ Als Beispiel sei hier der vormals angesehene Beruf des *Sekretärs* angeführt, der über die Zeit zu einer *weiblichen Schreibkraft* abgewertet wurde.

Theoretische Konzepte zur Begründungen von Untervertretung von Frauen in Führungspositionen

Die **Humankapitaltheorie** (Becker, 1983) begründet die Untervertretung von Frauen im Arbeitsmarkt mit einer *ökonomisch-rationalen Argumentation*: Investitionen in eine längere (Aus-)Bildung zahlen sich für Frauen *ökonomisch über die gesamte weibliche Lebenszeit nicht aus*. Wegen *Mutterschaft* und *Familienpflichten* verkürzt sich die Zeitspanne der Berufstätigkeit von Frauen, sodass Investitionen in eine längere Ausbildung zu wenig Rendite abwerfen. Die *Humankapitaltheorie* berücksichtigt *ausschliesslich monetäre Aspekte* und lässt andere *Bildungsrenditen* wie *Gesundheitsverhalten*, *Selbstwirksamkeitserleben* und *persönlichkeitsbildende Aspekte* unbeachtet. Die *Humankapitaltheorie* wird heute weniger als Begründung für die Absenz von Frauen im Berufsleben hinzugezogen, einmal weil sich die *Erwerbsquote von Frauen* in den westlichen Industriestaaten in den letzten vier Jahrzehnten markant erhöht hat und zum anderen ist das *Drei-Phasen-Modell* (Berufslehre, -tätigkeit – Familie – Berufsausübung) insbesondere bei *gut qualifizierten Frauen* überholt (vgl. Bühler et al., 2005, S. 47–54). Auch erfordern *ökonomische Gründe* wie höhere Lebenshaltungskosten und gestiegene Ansprüche ein *Zweiteinkommen*. Allerdings zählt das weibliche Einkommen allzu oft bloss als *Zusatzverdienst* und wird wegen *Familienpflichten* in *Teilzeit* ausgeübt (Bühler, 2001, S. 44; Bühler et al. 2005, S.27–28). Letzteres stellt für den beruflichen Aufstieg ein *erhebliches Hindernis* dar.¹²⁷ Die beträchtlichen Lohndifferenzen zwischen den Geschlechtern – insbesondere in hoch qualifizierten Berufen und hohen Positionen (Bühler, 2001, S. 57) – erklärt die Humankapitaltheorie ebenso wenig wie die prozentuale Untervertretung von Frauen in Führungspositionen.

The **Glass ceiling** (*Gläserne Decke*) bezeichnet die Beobachtung, dass Frauen beim Aufstieg in der Organisationshierarchie auch bei *vorhandenem, persönlichem Potential* in *mittleren Kaderpositionen* verweilen (Morrison, White & van Velsor, 1992). Die Existenz der *gläsernen Decke* wurde verschiedentlich erforscht und auch wenn die Ergebnisse nicht einheitlich ausfallen, bestehen übergreifende Anhaltspunkte:

- *Doppelbelastung* der Frauen durch Familienpflichten;
- an *männlichen Werten ausgerichtete Organisations- und Unternehmenskultur* (überwiegend im mittleren und oberen Management wirksam);
- *Defizite an beruflichen Erfahrungen* (nur auf das untere und mittlere Management zutreffend);
- *Defizite in der beruflichen Qualifikation* bzw. der Ausbildung (ebenfalls nur auf das untere und mittlere Management zutreffend);
- *fehlende Integration in Netzwerke* und damit zu wenig persönliche Kontakte (im mittleren aber vorab im oberen Management wirkend);
- *keine internen Stellenausschreibungen* in Beförderungsverfahren (vorab im höheren Management zutreffend) (vgl. Berthoin Antal & Quack, 1998, S. 19 zit. nach Neuberger, 2002, S. 800–802).

Der Hoffnung, dass sich die *Gläserne Decke* in der Zwischenzeit aufgeweicht habe, erhält wenig Nahrung. Interessant ist die Feststellung, dass *Männer in frauendominierten Berufen* einen *raschen Aufstieg* erleben bzw. den *gläsernen Lift* in die Führungspositionen nehmen (Williams, 1998) – bei umgekehrten Vorzeichen tritt dieser positive Effekt für Frauen gerade nicht ein, denn für sie ist das Erlangen einer Führungsposition in

¹²⁷ Diese Feststellung gilt auch für Teilzeit arbeitende Männer.

einer männerdominierten Branche nach wie vor mit *erheblichen Schwierigkeiten* verbunden (Bühler et al., 2005). Die Annahme, dass mit *erhöhtem Frauenanteil* die Führungspositionen vermehrt mit Frauen besetzt werden, ist somit zu verwerfen.

Eine weitere Erklärung für die Untervertretung von Frauen in Führungspositionen liegt in der **statistischen Diskriminierung**, die mit der Funktion von *Geschlechtsstereotypen* einhergeht und bewirkt, dass Frauen *trotz gleicher Leistung und Produktivität* der Zugang zu *höheren Führungspositionen versagt bleibt* (Osterloh, Littmann-Wernli, 2000). Eine Anwärtlerin auf eine Führungsposition erscheint als Mitglied der *sozialen Kategorie Frau* unbesehen ihrer *individuellen Einstellungen und Leistungen* als weniger geeignet. Frauen als Gruppe wird *geringere Leistungsbereitschaft, tieferes Engagement, fehlender Wille zum Aufstieg* sowie *höhere Absenzen- und Fluktuationsraten* zugeschrieben. Mit Letzterem sind für Unternehmen ökonomische Verluste verbunden, weshalb sie bei der Anstellung und bei Investitionen in weibliche Mitarbeitende – bspw. in Form von Weiterbildung – zurückhaltend sind, da sich Investitionen nicht zu lohnen scheinen. Daraus entstehen *zirkuläre Wirkungen*: Einmal werden aufgrund der *geschlechtsstereotypen Zuschreibungen* und der damit verbundenen *statistischen Diskriminierung* *weniger Frauen eingestellt* und *eingestellte* werden *seltener ge- und befördert*. Mit ihrer empirischen Untersuchung in einundzwanzig Schweizer Unternehmungen widerlegten Osterloh et al. das *Vorurteil der hohen weiblichen Fluktuationsraten* und sie zeigten auf, dass Frauen, um befördert zu werden, auf der gleichen Hierarchieebene mehr leisten müssen als Männer. Dass Firmen das *Humankapital von Frauen nicht nutzen*, kann daher kaum ökonomische Gründe haben; vielmehr konstatieren Osterloh et al., dass die *statistische Diskriminierung* und die *Gläserne Decke* einander bedingen. Die *gläserne Decke* konstruiert sich aus Überzeugungen und Vorannahmen der Entscheidungsträger und die *organisationalen Strukturen* sorgen mit *Führungsgrundsätzen* und *Führungsphilosophie* für den Erhalt derselben. Dies reproduziert die *betriebliche Geschlechterhierarchie*, in der *Männer an die Spitze* befördert und Frauen in den unteren zudienenden Positionen belassen werden (vgl. auch Müller, 1995, Wetterer, 1992).

Sind Frauen in hohe Führungspositionen befördert worden, sind sie oftmals allein gelassen. Im Konzept der **Token Woman** (Kanter, 1977) stellen Frauen in einer von *Männern dominierten Kultur* das ‚Aushängeschild‘, das *Etikett (the token)* dar. Auch ist die Rede von der ‚Alibifrau‘, denn eine weibliche Person im Management vorzuweisen, macht sich gut. Der *Token-Status* führt zu einer *erhöhten geschlechtsstereotypischen Erwartungshaltung*. Eine *einzelne Frau* ist gut sichtbar und wird in einer Führungsposition *femininer* wahrgenommen als in geschlechtergemischten Gruppen. Damit verbunden sind *überhöhte Rollenerwartungen*, woraus sich ein *Dilemma* ergibt: Einerseits ist die *Token Woman* jene, die es geschafft hat, in die Männerdomäne einzutreten und ist sichtbar erfolgreicher als alle anderen Frauen. Nähern sich Führungsfrauen allerdings männlichen Verhaltensweisen an und *argumentieren rational*, sind sie dem Vorwurf ausgesetzt, *eigentlich keine ‚richtige Frau‘* mehr zu sein (vgl. Pusch, 1990). Zudem verhalten sich Männer in Anwesenheit einer einzelnen Frau anders, als wenn sie unter sich sind; dadurch ist die *Token Woman* von *informellen Kontakten* und *männlichen Netzwerken* weitgehend ausgeschlossen.

Das **Queen-Bee-Syndrom** hingegen unterstellt Frauen in hohen Führungspositionen, dass sie sich mit der *männlichen Machtkultur identifizieren* und andere Frauen *bewusst vom beruflichen Aufstieg ausschliessen* (vgl. Regnet, 1997). Empirisch konnte diese Annahme nie bestätigt werden; im Gegenteil scheinen sich Führungsfrauen vermehrt der *Bedeutung von Netzwerken* bewusst zu sein und diese zu pflegen. In der Populärliteratur wird

das *weibliche Konkurrenzverhalten* hingegen gerne gepflegt (vgl. bspw. Busse, 2004), das insbesondere dazu führen soll, dass Frauen keine Frau als Vorgesetzte akzeptieren. Weiterer Beliebtheit erfreut sich die *Krabbenkorb-Metapher*: Hier verhindern andere Frauen, dass eine von ihnen den Aufstieg ‚aus dem Korb‘ schafft und ziehen vereint die Hochstrebende wieder nach unten.

Ein psychologischer Aspekt von genderspezifischer Ungleichheit besteht in *geschlechts-spezifisch unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Attribuierungsstilen* (vgl. Fried, Wetzel & Baitsch, 2001, S. 128-130). Frauen führen ihren Erfolg eher auf *günstige Umstände* zurück, wohingegen Männer Erfolg eher *internal* attribuieren und diesen auf ihre *perso-nalen Fähigkeiten* und *persönlichen Einsatz* zurückführen und Erfolg als eigenes Verdienst erachten. Bei Misserfolg hingegen erfolgt eine geschlechtsspezifisch entgegen-gesetzte Attribuierung, die für Männer weitaus *selbstdienlicher* ist. Sie attribuieren Misserfolg eher *extern* bzw. aufgrund der *Umstände*, wohingegen Frauen Misserfolg eher auf ihre (vermeintlich) *fehlenden Fähigkeiten* und *mangelnden Einsatz* zurück-führen (vgl. Alfermann, 1992). Hinzu kommt, dass Verhalten und Eigenschaften von Frauen und Männern auch von anderen geschlechtsspezifisch unterschiedlich bewertet werden: Männer, die sich *selbstbewusst* und *fordernd verhalten* und auch einmal laut werden, gelten als *führungsstark* und wirken *überlegen*; legen Frauen das gleiche Verhalten an den Tag werden sie als *hysterisch*, *unbeherrscht* oder *unangemessen dominant* und *herrschaftig* wahrgenommen. Müller (1995) zieht daher den Schluss: „Von Frauen in Führungspositionen wird verlangt, Führungsanforderungen zu erfüllen – [...] – und zugleich sich von der Norm zu distanzieren: Die Erwartung der Anders-artigkeit bei gleichzeitiger Unfehlbarkeit“ (S. 114).

5.3.2 Auswahl an Forschungsergebnissen zu Frauen und Führung

In der Führungsforschung wurde vermehrt – notabene insbesondere durch Frauen – der Frage nachgegangen, ob Frauen einen anderen *Führungsstil* pflegen als Männer. Sally Helgesen (1996) beispielsweise kam aufgrund von Beobachtungen des Führungsalltags sechs erfolgreicher amerikanischer Managerinnen zum Ergebnis, dass Führungsfrauen in einem *anregenden beruflichen* und *privaten Umfeld* vielfältige Beziehungen pflegen und *weniger eindimensional* auf den Beruf ausgerichtet sind als Manager. Helgesen attestiert den Managerinnen ein *weniger konkurrierendes Verhalten* als Männern, wel-che *Konkurrenzverhalten* zeigen und *Gewinn* und *Sieg* in den Vordergrund stellen. Frauen pflegen dort einen *kooperativen Führungsstil* und betonen den *intuitiv-rationalen* anstelle des *analytisch-rationalen Aspekts*, sodass Managerinnen als *empfind-samer* erlebt werden und eine *Arbeitsatmosphäre der Nähe, Kooperation, Unterstützung* und *Ermutigung* schaffen. Frauen in Führungspositionen ‚geniessen‘ die Arbeitstätigkeit an sich und weniger die Position und die damit verbundenen Privilegien. Diese Eigen-schaften und Verhaltensweisen werden von weiteren Autorinnen als *typisch weibliche Führungsqualitäten* beschrieben (vgl. bspw. Assig & Beck, 2002). Neuberger (2002) bezeichnet angesichts der methodischen Mängel der verschiedenen empirischen Unter-suchungen die Ergebnisse zu *geschlechtsspezifischen Unterschieden* in den *Führungssti-len* als „(erfunden?)“ (S. 788). Auffallend ist, dass entsprechend des Dilemmas der *Differenztheorien* in diesen Aussagen *geschlechtsspezifische Stereotypen* aufscheinen, womit diese exakt reproduziert werden. In weiterführenden empirischen Studien wurden geschlechtsspezifische Differenzen im Führungsverhalten nur *begrenzt* gefun-den. So kommen Wunderer & Dick (1997) in ihrer umfassenden Untersuchung, in der sie siebenhundert Personen – Personalverantwortliche, Mitarbeiter/innen von weiblichen

wie männlichen Führungspersonen – befragten, weder bezüglich des *Führungsverhaltens* noch des *Führungsstils* oder des *Führungserfolgs* zu *bedeutsamen* und *stabilen geschlechtsspezifischen Unterschieden*. Fazit: Den *sogenannten typisch männlichen* bzw. *weiblichen Führungsstil gibt es nicht*. Allerdings bestehen Hinweise aus anderen empirischen Studien, dass Frauen in der Regel etwas *kooperativer* bzw. *partizipativer* und *demokratischer* führen als Männer, die einen eher *direktiven* und *autokratischen Führungsstil* bevorzugen, (Eagle & Johnson, 1990, zit. nach Seitz et al., 2005, S. 305). In der Metaanalyse von 171 Studien stellten Eagle et al. aber auch fest, dass sich Frauen und Männer in *vergleichbaren Führungssituationen ähnlich verhalten* und in spezifischen Führungssituationen je nach Anforderungen mehr *personen-* oder mehr *aufgabenbezogen* führten. Eine weitere Untersuchung aus dem amerikanischen Raum zu *transformationaler* und *transaktionaler Leadership* (Eagle, Johannesen-Schmidt & van Engen, 2003, zit. nach Seitz et al., 2005, S. 305) zeigte, dass Führungsfrauen *mehr Belohnungsverhalten* anwenden, währenddessen Männer eher die Führungstechnik *management by exceptions* (*Eingreifen im Ausnahmefall*) oder einen *Laissez-faire-Stil* anwenden.¹²⁸ Kabacoff (1998, zit. a.a.O., S. 305-308) untersuchte das *Führungsverhalten* sowie den *Führungserfolg* von Frauen und Männern und nahm dazu bei 1'800 amerikanischen Führungspersonen beiderlei Geschlechts paarweise Vergleiche in den Merkmalen *Führungsstufe*, *-aufgabe* und *-erfahrung* vor. Sowohl die Befragten selbst wie ihre Vorgesetzten, Unterstellten und Gleichgestellten gaben je ihre Beurteilungen ab. Bezüglich *Führungsverhalten* erzielten Managerinnen höhere Werte bei der *Zielerreichung* und *Aufgabenkontrolle*, bei der *Kommunikation* und *Motivation der Mitarbeitenden* sowie bezüglich *Einfühlungsvermögen*. Männer hingegen erzielten höhere Werte in der *Entwicklung von Strategien* und *Visionen* und sie verhalten sich *gegenüber Mitarbeitenden zurückhaltender* als Frauen. Interessant sind *geschlechtsbezogene unterschiedliche Wahrnehmungen des Führungserfolgs*. Von Vorgesetzten und Gleichgestellten werden *Männer als fachlich kompetenter* eingeschätzt als Frauen, wohingegen weibliche Führungspersonen eine *höhere Sozialkompetenz* zugestanden wurde. Den *Führungserfolg* insgesamt schätzten die Vorgesetzten geschlechts-unabhängig ein, wohingegen der *Führungserfolg* der *weiblichen Führungspersonen* von den Gleich- und Unterstellten *höher eingeschätzt* wurde als jener der männlichen. Schliesslich schätzten die Unterstellten die *Sozialkompetenz der Frauen höher* ein.

Eine neuere empirische Studie aus Deutschland (Henn, 2008) untersuchte Unterschiede in den *Persönlichkeitsmerkmalen* von *Führungsfrauen* und den *Mitarbeitenden* in Produktions- und Dienstleistungsbetrieben. In vierzehn gemessenen Dimensionen weisen Führungsfrauen in der *Leistungs-, Gestaltungs- und Führungsmotivation, der Flexibilität, Sensitivität, Kontaktfähigkeit, Teamorientierung, Durchsetzungsstärke, emotionale Stabilität, Belastbarkeit und Selbstbewusstsein* *signifikant höhere Werte* auf als ihre Mitarbeiterinnen. *Keine signifikanten Differenzen* wurden bei *Gewissenhaftigkeit, Soziabilität* und *Handlungsorientierung* festgestellt. Mitarbeiterinnen fühlten sich signifikant subjektiv besser unterstützt beim Anliegen, Berufliches und Privates zu

¹²⁸ Wegen der unterschiedlichen empirischen Methoden und Ansätze erachtet es Neuberger (2002) als wenig verwunderlich, dass keine Unterschiede in den Führungsstilen gefunden wurden. Insbesondere gibt er zu bedenken, dass Frauen – wie auch Männer – in der Wahl ihres Führungsstils nicht gänzlich frei, sondern externen Zwängen unterworfen sind, was seiner Meinung nach zur Angleichung der Führungsstile führt (vgl. S. 790). Auch Seitz et al. (2005) meinen, dass Frauen allenfalls das Potential haben, *prosozialer* und *partizipativer* zu führen als Männer, dass dies aufgrund der unternehmerischen Bedingungen zu wenig zum Tragen komme (vgl. S. 308).

vereinbaren wohingegen Führungsfrauen die Unterstützung weitaus *negativer* bewerteten. Diese führen an, „*dass sehr viele Faktoren im beruflichen wie auch im privaten Kontext „stimmen“ müssen*“ (S. 210), um als Frau eine Führungsposition zu erlangen. Die befragten Führungsfrauen sind in dieser Studie mit *75% häufiger kinderlos* als ihre Mitarbeiterinnen mit *57%*. Dies entspricht dem Ergebnis anderer Studien sowie den Zahlen des BfS für die Schweiz, wo Frauen in höheren und mittleren Position *überproportional oft kinderlos* sind. Für Frauen in der Schweiz hindert Mutterschaft heute nicht mehr wie noch in den Siebzigerjahren an einer (teilzeitlichen) Erwerbstätigkeit, sehr wohl aber am beruflichen Aufstieg (vgl. Bühler et al., 2005, S. 37–88).

Aussagen zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- Bei der Auswahl von schulischen Führungspersonen können *Geschlechtsstereotypen* bzw. Mechanismen der *statistischen Diskriminierung* dazu führen, dass Anwärtinnen auf Schulleitungspositionen die Führung einer Schule weniger zugetraut wird und Männern im Wahl- und Anstellungsverfahren Männer vorgezogen werden.
- Ob *Teilzeitarbeit* in schulischen Führungspositionen zwecks *Vereinbarkeit* von Beruf und Familie im Kontext der Aargauer Volksschule ein Karrierehindernis darstellt, ist offen.
- Ob Schulleiterinnen wie Schulleiter der Aargauer Volksschule auf Kinder verzichten und welche berufsbiografischen Faktoren den Ausschlag geben, eine Schulleitungsposition einzunehmen, ist zu erfragen.

5.4 Spezifische Aspekte zu Führung: Führungsrolle, Führungsgrundsätze, Führungstechniken und Führungsaufgaben

In diesem Kapitel werden spezifische Aspekte von Führung vorgestellt und jene vertieft beleuchtet, denen für die Führung einer Schule besondere Relevanz zukommt.

5.4.1 Die Führungsrolle(n)

Die Studie von Mintzberg (1974) zum Verhalten von Managern gilt als klassische Studie zu *Führungsrollen*. Er untersuchte die *prozessualen* und *inhaltlichen Aspekte* von Führung und leitete daraus eine Typologie von drei unterschiedlichen Rollenarten mit insgesamt *zehn Führungsrollen* ab:

- *Interpersonalen Rollen*:
 - a) Repräsentant (Figurehead), b) Führer (Leader), c) Koordinator (Liaison);
- *Informationelle Rollen*:
 - a) Informationssammler (Monitor), b) Informationsverteiler (Disseminator);
 - c) Sprecher (Spokeperson);
- *Entscheidungsrollen*:
 - a) Unternehmer (Entrepreneur), b) Krisenmanager (Disturbance Handler);
 - c) Ressourcenzuteiler (Resource Allocator), d) Verhandlungsführer (Negotiator)
 (vgl. auch Mintzberg, 1991, S. 29–35).

Staehle (1991) stellt nach Stogdill folgende Führungsrollen zusammen, die stark *normative Anforderungen* enthalten:

– Repräsentation der Gruppe	– Versöhnung von widersprüchlicher Ansprüchen
– Unsicherheitstoleranz	– Überzeugungskraft
– Einführung von Struktur durch Rollendefinitionen	– Zugeständnisse an Handlungsfreiheit und Freiraum für Geführte
– Aktives Festhalten an Führungsrolle,	– Praktische Besorgtheit durch Beachtung der Bedürfnisse
– Betonung auf produktive Leistung	– Präzise Vorausschau durch Weitblick
– Integration der Geführten zu einer Gemeinschaft	– Einfluss bei Vorgesetzten durch Beziehungspflege

Tab. 4: Normative Anforderungen an die Führungsrolle (modifiziert nach Stogdill, 1973, zit. nach Staehle, 1991, S. 374)

In Staehle (1991) stellen verschiedene Autor/innen insgesamt vierundzwanzig Führungsrollen vor. Diese nehmen teilweise weitere Aspekte von Führung auf und bezeichnen die Führungsperson als *Mikropolitiker*, als *Lernender*, *Emotionsarbeiter*, *Verantwortungsvoller Bürger*, *Klient im Beratungsprozess*, ...

Die Rollen, die eine Führungsperson ‚bekleidet‘, enthalten vielfältige, anspruchsvolle und widersprüchliche Erwartungen. Entsprechend den Ausführungen zu Rollentheorie und Rollenkonflikten (siehe Kpt. 4.2.2) besteht die Führungsrolle aus einem Bündel an Verhaltenserwartungen, die an eine Führungsperson von Seiten ihrer Bezugsgruppen – Mitarbeitende, gleichgestellte Kolleg/innen, Vorgesetzte, Kund/innen u.a. – gestellt werden.

Die Verhaltenserwartungen sind an die *Führungsposition* gerichtet und nicht an die Person als solche. Rollenerwartungen sind *normativ begründet* und sagen, was die Führungsperson (nicht) tun *muss, soll, kann*; sie dienen aber auch der *Vorhersage* sowie der *Interpretation von Führungsverhalten* (vgl. Neuberger, 2002). Trotz der normativen Vorgaben ist Führungsverhalten *nicht determiniert*, sondern es bestehen *kontextabhängig* Möglichkeiten sowie Notwendigkeiten, die *Führungsrolle zu gestalten, individuell zu entwickeln* und *auszudifferenzieren*; dieser Prozess entsteht in der Bearbeitung von *Aufgabenverständnis, Struktur* und *Kultur* einer Organisation (vgl. Zölch, 2007, Kpt. 3.4). Diffuse, nicht explizit geäußerte Rollenerwartungen an die Führungsperson sind latent oder explizit vorhanden. Auch verändern sich die Erwartungen an die Führungsrolle je nach *Einflussvariablen*; dies können ein *prekärer Geschäftsabschluss*, eine *wirtschaftliche Krise*, die geplante *Expansion* u.a. sein (ebd.).

Übernahme und Ausgestaltung der Führungsrolle

Die Übernahme einer Führungsrolle besteht in einem *Austausch- und Anpassungsprozess* zwischen der *Organisation* und dem/der *Rollentragenden*. Eine erfolgreiche Übernahme der Führungsrolle ist abhängig von den *Rahmenbedingungen*, den *Erwartungen* und der *Unterstützung* der Organisation sowie von den *persönlichen Fähigkeiten, Werthaltungen, Neigungen* und *Wünschen* aber auch vom *Verhalten* und *Handeln* der Führungsperson. Die Führungsrolle ist durch diese Faktoren moderiert und ist form- und gestaltbar. Drei Prozesse sind bei der Ausgestaltung der Führungsrolle zentral: die *Rollendefinition (Erwartungen, Kompetenzen)*, die *Rollengestaltung (Ausgestaltung der Handlungsfreiräume, ‚beleben‘ der Rolle)* und die *Rollendurchsetzung* (Steiger, 2003a). Letztes bedeutet, dass sich die Führungsperson bei der Ausgestaltung der Rolle *gegen Widerstände* seitens der Bezugsgruppen durchsetzen soll und muss. Dies kann sie auf der Basis unterschiedlicher Grundlagen, wie der *formalen Autorität, der fachlichen Fähigkeiten und der persönlichen Autorität* tun. Letzteres wird auch als „*Ausstrahlungskraft*“ oder als „*natürliche Begabung*“ zum Führen bezeichnet, die „*Führernaturen*“ oder „*Leader*“ besitzen (S. 62). Dass die *natürliche Autorität* im modernen Organisationsverständnis nicht ausreicht, um Führungserfolg zu erklären, sei erwähnt; sie hilft aber bei der Durchsetzung der Führungsrolle.

Rollendilemmata in der Führung

Die an die Führungsrolle gerichteten Rollenerwartungen und Gestaltungsmöglichkeiten sind laufend durch die Führungsperson auszubalancieren und enthalten spezifische Dilemmata¹²⁹, die jeder Führungsposition immanent sind. Diese hat Neuberger (2002) in dreizehn Rollendilemmata beschrieben.

¹²⁹ Ein *Dilemma* ist eine Situation, in der sich ein Individuum zwischen mindestens zwei gleichwertigen aber gegensätzlichen Alternativen entscheiden muss, bei denen unterschiedliche Konsequenzen antizipiert werden; es besteht ein Handlungsdruck oder Entscheidungszwang, d.h. es kann nicht auf andere Handlungsstrategien ausgewichen werden, sondern es *muss entschieden* werden (vgl. Neuberger, 2002, S. 337–338).

Mittel Mitarbeitende/r als <i>Kostenfaktor, Einsatzgrösse, Instrument, Leistungsträger, Parameter</i>	↔	Zweck Mitarbeitende/r steht im Mittelpunkt; deren/dessen Selbstverwirklichung und Bedürfnisbefriedigung
Gleichbehandlung aller Fairness, Gerechtigkeit, allgemeine Regeln gelten für alle, keine Vorrechte oder Bevorzugungen	↔	Eingehen auf den Einzelfall Rücksichtnahme auf individuelle Besonderheiten, Priorität der persönlichen Beziehungen
Distanz Unnahbarkeit, Unzugänglichkeit, Statusbetonung, hierarchische Überlegenheit	↔	Nähe Wärme, Einfühlung, Betonung der Gleichberechtigung, Freundschaft
Fremdbestimmung Gängelung, Reglementierung, Lenkung, Unterordnung, Durchsetzung, Strukturierung, Zentralisierung, enge Kontrolle, Überwachung	↔	Selbstbestimmung Autonomie, Handlungs- und Entscheidungsspielräume, Entfaltungsmöglichkeiten, Dezentralisierung, Selbständigkeit
Spezialisierung Betonung der Fachlichkeit, um Sachaufgaben fachlich kompetent zu entscheiden	↔	Generalisierung Allgemeiner Überblick haben und Zusammenhänge kennen, keine Detailkenntnisse
Gesamtverantwortung Kaum Verantwortung delegieren, Zuständigkeit für sich beanspruchen und für alle Fehler einstehen	↔	Einzelverantwortung Aufteilen der Aufgaben- und Verantwortungsgebiete, Rechenschaft einfordern
Bewahrung Stabilität, Tradition, Sicherheit, Vorsicht, Regeltreue, Konformität, Kalkulierbarkeit	↔	Veränderung Flexibilität, Innovation, Experimentierfreude, Toleranz, Nonkonformität, Unberechenbarkeit
Konkurrenz Rivalität, Wettbewerb, Konfrontation, Aggressivität, Konflikt	↔	Kooperation Harmonie, Hilfeleistungen, Solidarität, Ausgleich
Aktivierung Antreiben, drängen, motivieren, begeistern	↔	Zurückhaltung Kein Einmischen, Entwicklungen abwarten
Innenorientierung Konzentration auf interne Gruppenbeziehungen, Mittelpunkt und Zentrum sein	↔	Aussenorientierung Repräsentieren, Aussenkontakte pflegen, Gruppeninteressen gegenüber Dritten durchsetzen
Zielorientierung Ziele und zu erreichende Ergebnisse lediglich vorgeben	↔	Verfahrensorientierung Die Wege der Zielerreichung vorgeben und kontrollieren
Belohnungsorientierung Tauschbeziehungen etablieren, positive und negative Sanktionen einsetzen, Kurzzeitperspektive	↔	Wertorientierung Verinnerlichung der Normen und Werte fordern, Belohnungsaufschub verlangen, Langzeitperspektive
Selbstorientierung Verfolgen der eigenen Interessen und Ziele	↔	Gruppenorientierung Kompromisse eingehen, übergeordnete Ziele anstreben

Tab. 5: Dreizehn Rollendilemmata der Führung (modifiziert nach Neuberger, 2002., S. 342)

In der Führungspraxis geht es nicht darum, einen dieser beiden Pole umzusetzen, sondern um ein Sowohl-als-auch und die je situative Entscheidung, welchem der beiden Pole mehr Gewicht beigemessen werden soll. Der hohe Anspruch an die Führungsperson besteht darin, die in den Rollendilemmata enthaltenen Konflikte und Widersprüchlichkeiten auszuhalten, zu bearbeiten und aufzulösen. Dazu Neuberger: „*Die innere Zwiespältigkeit des Führens fordert Kompromisse zwischen Alternativen, die jeweils beide unverzichtbar sind. Die völlige Vernachlässigung eines Aspekts würde mit Sicherheit das Scheitern als Vorgesetzter bedeuten*“ (S. 341). In dem Sinne gibt es kein ‚Richtig oder Falsch‘, sondern es geht um ein der Situation angemessenes Mass der Anwendung, die zu einem der beiden Pole hin tendiert.

Ein weiterer Aspekt der Führungsrolle stellt die *Rollendistanz* bzw. die *Rollenidentifikation* dar. Ein Aufgehen in der Rolle und eine vollständige *Identifikation* mit der Rolle und den an sie gestellten Erwartungen führt zum *Verlust einer ‚gesunden‘ Rollendistanz*; es steigen die gesundheitlichen Gefahren bis hin zu einem *Burnout-Syndrom*. Die Balance zwischen der *Rollenidentifikation* einerseits und der *Rollendistanz* andererseits zu halten und immer wieder für sich auszuloten, ist „*eine der zentralen Selbstmanagementkompetenzen*“ (Zölch, 2007, Kpt. 3.4, S. 5) von Führungspersonen und deren Fähigkeit zur *Selbstregulierung*. Das bedeutet, sich als Führungsperson einmal *gegen Zumutungen zu wehren* und zum anderen, objektive Anforderungen als *Herausforderungen der Führungsaufgabe* anzunehmen und zu bewältigen. Beides erfordert von Führungspersonen sowohl ein hohes Mass an *Selbstreflexion* sowie einen bewussten Umgang mit den *Selbst- und Fremdwahrnehmungen*. Ziel ist eine gesunde innere Distanz zur äusseren Realität zu schaffen (vgl. Hug & Spisak, 2003).

5.4.2 Führungsgrundsätze: Führungskonzeption – Führungsmodell

Die *Führungskonzeption* – auch als *Führungs- oder Managementmodell* oder *Managementsystem* bezeichnet – ist eine *vereinfachte Abbildung* von komplexem Führungsverhalten, die Komplexitätsreduktion bewirkt und das *Wesentliche von Führung* innerhalb einer Organisation wiedergibt (Rühli, 1995). „*Ein **Führungskonzept** stellt ein (normatives) System von Handlungserwartungen für den Manager mit Personalverantwortung dar und zwar bezüglich seiner Personalführungsverantwortung. Die Führungskonzepte basieren explizit oder implizit auf einer oder mehreren Führungstheorien*“ (Staehle, 1999, S. 839). Der Führungskonzeption liegt die Auffassung zu Führung bzw. zur *Führungsphilosophie* der Führungsverantwortlichen zugrunde. Die Prämissen der Führungskonzeption sollen in das *Führungshandeln* einmünden, Realität werden und der Effizienzsteigerung dienen. Führungskonzeptionen entfalten ihre Wirkung, indem sie

- a) einen *systematischen Ordnungsrahmen* bilden, in den verschiedene Führungsphänomene eingeordnet werden können, wodurch ein kohärentes Ganzes bzw. eine zusammenhängende Darstellung des Gesamten entsteht;
- b) in Form von *verbindlichen Richtlinien* das Führungshandeln massgeblich bestimmen und leiten;
- c) als *Grundlage und Rahmen für die gezielte Führungsschulung* innerhalb einer Organisation dienen (vgl. Rühli, 1995, S. 760–761).

Glasl et al. (1996) nehmen eine etwas andere Definition von *Führungskonzeptionen* vor: Darin enthalten sind a) die *Führungs- bzw. Managementphilosophie* mit den *Führungsgrundsätzen einer Organisation*, b) die in der Führungsarbeit angewandten *Führungsstile*, die sich auf soziale Verhaltensweisen in der Führung beziehen und c) die *Führungstechniken* in der konkreten Führungsarbeit (S. 133–146).

Führungsphilosophie und Führungsgrundsätze

Die *Führungsphilosophie* bzw. die *Führungsgrundsätze* enthalten *explizite wie implizite Aussagen über das Menschenbild*, das die Führungsverantwortlichen ihrem Handeln zugrunde legen. Es sind weniger die konkreten *führungstechnokratischen* Zielsetzungen als die Formulierung der *Wertebasis der Führungstätigkeit* massgeblich. Führungsgrundsätze haben sowohl *Leitbildcharakter* für die Organisationsmitglieder, stellen aber auch *Führungsrichtlinien* dar (vgl. Staehle, 1999, S. 864). Die meisten Führungsgrundsätze zeichnen ein Bild vom Menschen als *selbstverantwortliches, engagiertes und gemeinschaftsfähiges Wesen, dem Arbeit und Leistung (Lebens-) Sinn* vermitteln¹³⁰. So wird in den meisten Führungsgrundsätzen ein *kooperativer Führungsstil* proklamiert (siehe Kpt. 5.1.2). Wunderer (1995) erkennt zwei Dimensionen der Führungsphilosophie bzw. der Führungsgrundsätze:

- a) Die pro-soziale Dimension äussert sich zur Teilnahme der Organisationsmitglieder an Kooperationsprozessen und werden in Begriffen wie Einfühlungsvermögen, Verständnis, Vertrauen, Verantwortung, Solidarität, Unterstützung und Wechselseitigkeit formuliert.
- b) Die partizipative Dimension betrifft die Teilhabe an Entscheidungsprozessen und wird mit Begriffen wie Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung, Delegation und Selbstorganisation versehen (vgl. S. 727–728).

In den meisten Organisationen sind die schriftlich verfassten *Führungsgrundsätze unspezifisch formuliert* und beschränken sich auf *normative Aussagen*. Führungsgrundsätze sind somit „*Teil der normativen Dimension der Unternehmensführung*“ (a.a.O., S. 720). Sie enthalten *meist allgemein gehaltene Normvorstellungen* und bieten kaum *konkrete Hinweise zur inhaltlichen und / oder prozessualen Ausgestaltung* des Führungsalltags. In den *Führungsgrundsätzen* ist ein *Idealzustand* gezeichnet, der mit der *Realität in einem konfliktiven Verhältnis* stehen kann, da sich die konkreten Handlungen in der Alltagspraxis kaum stets an den formulierten Führungsgrundsätzen ausrichten (lassen). Stehen *Organisationsinteressen auf dem Spiel*, können die zum organisationalen Selbsterhalt notwendigen Führungsentscheidungen den offiziell formulierten Führungsgrundsätzen *widersprechen*.¹³¹ Die *Führungsgrundsätze* setzen die Geführten dennoch in die Lage, die Führungsverantwortlichen auf *einzelne formulierte Werte hinzuweisen*, stellen Führungsgrundsätze doch eine Art *Selbstverpflichtung* der Führungsverantwortlichen dar. Andererseits können Führungspersonen formulierte und kommunizierte Führungsgrundsätze zur *Legitimation ihres Führungshandelns* beziehen. Die gemeinsame Formulierung von Führungsgrundsätzen ist auch ein *wirkungsvolles Instrument*, um bei Organisationsmitgliedern einen *Bewusstseinsbildungsprozess* zu initiieren und sich mit den eigenen relevanten Werten auseinanderzusetzen und eine gemeinsame Wertebasis für die Führungsarbeit zu entwickeln (vgl. Staehle, 1999, S. 864–865). *Organisationsentwicklung* beginnt mit *Leitbildentwicklung*, bei der es im Wesentlichen um die Diskussion und das Aushandeln *gemeinsamer grundlegender Werthaltungen* geht.

¹³⁰ Diese Auffassung vom Menschen gründet in der *Human-Relation* und der *Human Resources Bewegung* im 20. Jahrhundert (vgl. McGregor, 1960; Maslow, 2005/1954).

¹³¹ Beispielsweise verträgt sich der Wert einer *hohen Identifikation* mit der Organisation schlecht mit *unsicheren Anstellungsbedingungen*.

5.4.3 Zwei zentrale Führungsdimensionen

Wunderer (2007) teilt Führung in eine *direkte* und eine *indirekte* Führungsdimension bzw. in eine *personal-interaktive* oder *strukturell-systemische* Dimension ein.

Die **interaktionelle Führung** beinhaltet die *direkten Interaktionen* zwischen der Führungsperson und den Geführten und stellt die *konkrete Beziehungsgestaltung* ins Zentrum. Es dominiert in dieser Führungsdimension die *sozialpsychologische* und *gruppensoziologische* Betrachtungsweise, die aus der *Human-Relation-Bewegung* stammt (Maslow, 2005, McGregor, 1960). In der *personal-interaktiven Dimension* von Führung sind Aspekte der *Dezentralisierung*, *Individualisierung* sowie *informelle Aspekte der Beziehungsgestaltung* angesprochen. Im Fokus steht die *situative* und *individuelle Verhaltensbeeinflussung* von Mitarbeitenden durch die Führungsperson. Die *aufgabenbezogene Gruppenarbeit* der Mitarbeitenden erfordert von der Führungsperson eine *sorgfältige Analyse* entstehender *Kooperationskonflikte* und effektive Konfliktlösungsstrategien.

Die **systemisch-strukturelle Führungsdimension** beinhaltet die indirekte Verhaltensbeeinflussung von Geführten durch *Kontextgestaltung*. Mit der Festlegung von Rahmenbedingungen und spezifischen Regelungen werden *Handlungsspielräume abgesteckt* und *Aktivitäten gerichtet* und *koordiniert*. Wunderer (2007) nennt vier zentrale Ansatzpunkte der *strukturellen Führung*: *Kultur*, *Strategie*, *Organisation* und *qualitative Personalstruktur* (vgl. Übersicht, S. 12).

Die **Kultur** umfasst die im Kern *zentralen Werte* der Unternehmung, welche in *habitualisierten Verhaltensmustern*, *symbolischen Handlungen* und *Ritualen* ihren Ausdruck finden.

Die **Strategie** enthält *organisationale Zielsetzungen*, die auf den festgehaltenen Wertentscheidungen gründen und zu einer *konsistenten Führungspolitik* führen. Der Führungserfolg wird wahrscheinlicher, wenn *gemeinsam mit den Geführten* die Organisationsziele erarbeitet werden und dabei deren Wissen und die Fähigkeiten zu nutzen. Der Mitwirkung bei der Formulierung der Organisationsziele wird ein motivierendes Moment zugesprochen.

Die **Organisation** bezeichnet die Gestaltung von *Arbeits- und Führungsprozessen* in der Aufbau- und Ablauforganisation sowie die Festlegung von *Kompetenzen*, *Verantwortlichkeiten* und *Handlungsspielräumen*.

Die **Qualität der Personalstruktur** entsteht durch geschickte Personalauswahl, Personalentwicklung und Personaleinsatz. Die Qualität der Personalstruktur ist sowohl eine Ressource der Organisation als auch eine Komponente der Kontextgestaltung (a.a.O. S. 5–9).

5.4.4 Management und Leadership

Die Begriffe *Management* und *Führung* – umgangssprachlich oft synonym verwendet – werden inhaltlich unterschieden. Die Begriffe *Führung* bzw. *Leadership* setzen den Akzent auf die *Menschenführung* und damit auf die *Beziehungs- und die Interaktionsaspekte* von Führung, währenddem sich *Management* auf das *Gesamt der Unternehmensführung* bezieht und den Akzent auf die *strukturellen und institutionellen Aspekte* legt. *Management* bedeutet *Führung auf Distanz*. *Management* wirkt nicht durch menschliche Interaktionen, sondern lenkt die unternehmerischen Geschicke über *Strukturierung, Techniken und Systeme*. Das Management ist verantwortlich für die Einrichtung und Steuerung von *Instrumenten und Strukturen* wie *Controllingsysteme, Projektorganisation, Entlohnungssysteme* etc. Das Management managt ‚Dinge‘ bzw. die Geschäftsprozesse; *Menschen hingegen werden nicht gemanagt, sondern geführt*. Führung wird in der Literatur daher auch in zwei Bereiche geteilt: Der erste Bereich beinhaltet die *Gesamtführung der Organisation (Management)*, der zweite Bereich fasst Führung in einem engeren Sinn als *Personalführung* auf (vgl. Neuberger, 2002; Wunderer, 2007). Die Personalführung wird auch als *integraler Teilprozess* der Gesamtführung bzw. dem Management verstanden (vgl. Steinle, 1995).

ManagerInnen	FührerInnen
... verwalten	... innovieren
... erhalten	... entwickeln
... initiieren	... kreieren
... sind Kopien	... sind Originale
... akzeptieren den Status Quo	... fordern den Status Quo heraus
... fokussieren sich auf Systeme	... fokussieren sich auf Menschen
... verlassen sich auf Kontrolle	... setzen auf Vertrauen
... sind auf kurzfristige Erfolge aus	... denken langfristig
... fragen nach wie und wann	... fragen nach was und warum
... sind rational und kontrolliert	... sind begeistert und begeisternd
... haben die Bilanz im Auge	... haben die Vision im Herzen
... machen die Dinge richtig	... machen die richtigen Dinge

Tab. 6: Management – Führung (Neuberger, 2002, S. 49)

Unschwer ist in dieser Gegenüberstellung die *normative Konnotation* zu erkennen: Manager/innen erscheinen als ‚phantasielose, rational handelnde Technokrat/innen‘ wohingegen Führer/innen (Leaders) ‚visionär‘, ‚begeisternd‘, ‚erneuernd‘ und vor allem *menschen- und beziehungsorientiert* handeln. Der bekannte Satz: „*Manager machen die Dinge richtig, Führende tun die richtigen Dinge*“ (Bennis et al., 1990, S. 29) bringt diese Dichotomisierung zum Ausdruck und führt zur Unterscheidung von der *Effizienz (optimaler Ressourcen- und Zeitaufwand)* der Manager/innen und der *Effektivität (zielgerichtete Wirksamkeit)* von Führungspersonen. Auch wenn Hinweise bestehen, dass im obigen Sinn verstandene Führung bzw. gelebte Leadership positive Effekte auf die

Arbeitszufriedenheit und die *Arbeitsleistung* der Mitarbeitenden erzielt¹³², besteht die Gefahr, die Führungsperson *als Leader zu überhöhen*. Neuberger (2002) sieht im *New Leadership Approach* – er bezieht sich neben Bennis et al. (1990) auch Kotter (1989) auf – eine Tendenz *zur Verherrlichung von Führung*, die im Zusammenhang mit *charismatischen* und *eigenschaftstheoretischen Führungsansätzen* kritisch zu betrachten sind (Neuberger, 2002, S. 48–49). *Management* im obigen Sinn sichert ein *reibungsloses Funktionieren der Organisationsprozesse* und bildet die Voraussetzung für *Leadership*. Management und Leadership sind somit nicht voneinander zu trennen und bedingen sich.

5.4.5 Klassische Führungsaufgaben

Bezogen auf die *Aufgaben- und Sachorientierung* von Führungspersonen werden in der Literatur als klassische Teilfunktionen von Führung *Planung, Organisation, Entscheidung* und *Kontrolle* genannt.¹³³ In der personal-interaktiven Führungsdimension nennt Wunderer (2007) folgende zentralen Führungsaufgaben:

- 1) *wahrnehmen, analysieren/ reflektieren*: Um die normativen, strategischen strukturellen Vorgaben der Organisation in der Beziehungsgestaltung mit den Geführten situationsgerecht umsetzen zu können, ist die Führungsperson darauf angewiesen, die Situationen kontinuierlich und aufmerksam zu beobachten und die Beobachtungen zu reflektieren. Verlangt sind differenzierte Wahrnehmung, Analyse und Reflexion;
- 2) *informieren, kommunizieren, konsultieren*: Information, Kommunikation sowie Nachfragen von vorhandenem Wissen gewinnen in Organisationen an Bedeutung. In diesem Zusammenhang erhält das ‚Wissensmanagement‘, das durch die Führung sicher zu stellen ist, eine Relevanz;
- 3) *motivieren, identifizieren*: Mitarbeitende erwarten von der Arbeit heute vermehrt auch Sinnerfüllung und Freude. Versteht es die Führungsperson die/den einzelnen Mitarbeitenden nach Neigung und Eignung einzusetzen, hat dies motivierende Wirkungen. Es steht die situative und individuelle Motivierung im Vordergrund, aber auch darum, dass die Führungsperson Bedingungen von Demotivation erkennt und prophylaktische Schritte unternimmt. Führungshandeln sowie strukturelle Rahmenbedingungen sind zwei bedeutsame demotivierende Faktoren in Organisationen;
- 4) *entscheiden, koordinieren, kooperieren, delegieren*: Durch spezifische Managementleistungen werden die Arbeitsbeziehungen ökonomisch und sozial gestaltet. Es gilt verbindliche Entscheidungen zu treffen, Aufgaben- und Verantwortungsbereiche abzustimmen und Arbeiten zu koordinieren und nach Kompetenzen der Mitarbeitenden zu delegieren;
- 5) *entwickeln, evaluieren, gratifizieren*: Die Selbstentwicklung der Mitarbeitenden ist durch die Führungsperson zu unterstützen, indem Lernmöglichkeiten bereitgestellt werden. Durch die systematische Beurteilung von Leistung und Verhalten der Mitarbeitenden, durch Feedback, Anerkennung sowie konstruktiver Kritik der Führungsperson werden individuelle Weiterentwicklungen gefördert (vgl. S. 9–11).

Eine Reihe weiterer Autor/innen nehmen mit Variationen ähnliche Klassifizierungen von Führungsaufgaben vor (bspw. Malik, 2001; Zölch, 2007).

¹³² Für Konzepte zur Erfassung von Arbeitszufriedenheit als abhängige und unabhängige Variable in Organisationen sei auf von Rosenstiel & Bögel (2009) verwiesen.

¹³³ Auf die Erwähnung der drei militärischen K's – *Kommandieren, Kontrollieren, Korrigieren* – soll an dieser Stelle nicht verzichtet werden.

5.4.6 Führungstechniken

Führungs- bzw. Managementtechniken werden eingesetzt, um Führung zu gestalten und zu realisieren. Rühli (1995) bspw. teilt *Führungstechniken* in drei Kategorien ein: a) die *formallogische Seite* von Führung, welche die Führungsstrukturen unterstützende Regelungen beinhaltet b) die *sozialpsychologischen Aspekte* von Führung, die sich auf die Führung der Individuen bezieht und c) die *inhaltlich-materielle Problembewältigung*, die *technische* Methoden der Problem- und Situationsanalyse beinhaltet.

Allerdings wird der Begriff *Führungstechniken* in der Literatur unterschiedlich gehandhabt. Glasl et al. (1996) beispielsweise beschränken sich bei der Beschreibung der *Führungstechniken* auf die verschiedenen *Management by-Ansätze* als konkret formulierte Gestaltungsregeln des Führungsverhaltens:

- *Management by Ideas*: Leitbild-orientiertes Führen;
- *Management by Breakthrough*: Durchbruch-orientiertes Führen;
- *Management by Objectives*: Führen durch Zielvereinbarung;
- *Management by Delegation*: Führen durch Delegieren;
- *Management by Exception*: Führungseingriff im Ausnahmefall (interaktionistische Führung);
- *Management by results*: Ergebnis- bzw. Ertrags-orientiertes Führen;
- *Management by systems*: Führen durch Systemsteuerung (S. 146–158).

Staehle (1999) führt des Weiteren das „*Management by Motivation*“ und „*Management by Wandering Around*“ an (S. 866). Zwei Führungstechniken kommen in der Führung einer Schule besondere Bedeutung zu: die *delegative Führung* (*Management by delegation*) und die *Führung durch Zielvereinbarung* (*Management by objectives*).

Management by Objectives (MbO): Führen durch Zielvereinbarung

Diese Führungstechnik verlangt von Mitarbeitenden Fähigkeiten zur *Selbstgestaltung* und *Verantwortung*. Die Führungstechnik *Management by objectives* stellt die *Ziele* und *Ergebnisse der Arbeitstätigkeit* in den Mittelpunkt: Die Mitarbeitenden identifizieren sich mit den *klaren, verbindlichen Zielsetzungen* und werden durch die *Selbstverpflichtung* zu *guten Leistungen motiviert*. Die *Einsicht* in die Zielsetzungen sowie die *Mitgestaltung* der individuellen beruflichen Ziele, erhöhen *Sinnhaftigkeit* und *Plausibilität* und ermöglichen den Mitarbeitenden ein *selbständiges Handeln* sowie eine ‚realistische‘ *Einschätzung* ihrer Arbeitsleistungen. Die *Ergebnisbeurteilung* findet in der Regel im jährlichen Mitarbeitendengespräch (MAG) statt. Die Überprüfung der Ergebnisse und Bewertung der Leistungen sind aber bloss *ein* Bestandteil des MAG. Genauso wichtig sind die *kritische Überprüfung der Funktionsbeschreibung* und die *Passung von Aufgabenanforderungen* mit den individuellen *Fähigkeiten* und *Ressourcen*. Motivationale Wirkung haben Zielsetzungen nur dann, *wenn sie nicht überfordernd* sind. Deshalb sind *strukturelle* und *organisationale* Bedingungen und Wirkungen bei der Zielformulierung einzubeziehen. Das MAG bietet die Gelegenheit, über ‚weiche‘ Faktoren der Führung wie *Beziehungsqualität*, *Arbeitszufriedenheit* und *Teamklima* zu reden und *persönliche Befindlichkeiten* abzufragen und daraus gegebenenfalls Veränderungen abzuleiten. Die Formulierung von *neuen Leistungs- und Entwicklungszielen* für die kommende Beurteilungsphase – oft verbunden mit konkreten *Weiterbildungsmassnahmen* – schliesst das MAG ab (vgl. Steiger, 2003, S. 156–173).

Management by delegation: Führung durch Delegieren

Zur *Delegation in der Führung* bestehen unterschiedliche Konzepte; hier wird auf die Definition von Boneberg (2003) zurückgegriffen, der sagt: „*Delegation bedeutet die Übergabe von Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung an die nachgeordnete Stelle*“ (S. 144). Führungspersonen sind darauf *angewiesen*, Aufgaben an Mitarbeitende *delegieren* und *spezifische Aufträge übergeben* zu können.

Glasl et al. (1996) unterscheiden zwei Arten der *Delegation*:

- a) *Permanente Delegation*: Innerhalb eines Gesamtauftrages oder der Gesamtaufgaben einer Organisation werden einzelne Aufgabenbereiche definiert und als *Dauerauftrag* Einzelnen zugewiesen. Diese Aufgaben sind in *Stellenbeschrieben, Aufgaben- und Pflichtenheften, Funktionsumschreibungen* etc.) enthalten. Veränderungen an der *permanenten Delegation* benötigen *Absprachen, neue Vereinbarungen, Schriftlichkeit*;
- b) *Ad-hoc-Delegation*: Da sich nicht alle Aufgaben einer Organisation auf Dauer festlegen lassen, werden Einzelaufträge an Mitarbeitende *direkt* und *ausschliesslich überantwortet*. Dies ist notwendig, wenn kurzfristige Projekte anfallen, wenn eine *Stellvertretung notwendig* wird oder wenn aufgrund einer beabsichtigten Laufbahnenentwicklung, eine einzelne Mitarbeiterin die Aufgabe als *training on the job (Lernen beim Tun)* übernimmt (vgl. S. 153–154).

Wunderer (1995) spricht bei der *delegativen Führung* von der *strukturellen* und der *verhaltensbezogenen Delegationsphilosophie*. Für beide Arten der Delegation gilt zu beachten, dass die Mitarbeitenden für die Auftragserfüllung die notwendigen *Kompetenzen (Befugnisse)* erhalten und über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen. Delegation ohne Klarheit bezüglich *Verantwortlichkeiten, Kompetenzen* und *Ressourcen* bei *voller Verantwortung* führen zu *Konfliktsituationen* und zu *Demotivation*. Die *Delegationsformen* sollten *sozialpsychologische Motivationsaspekte* berücksichtigen (von Rosenstiel, 2009b). So kann *Aufgabendelegation* gezielt als *inhaltliche Bereicherung* der Arbeitstätigkeit (*job enrichment*) eingesetzt werden.

Boneberg nennt mit Hinweis auf Vogelauer (1992, zit. Boneberg, 2003, S. 151) Gründe, weshalb Führungspersonen *nicht delegieren*; interessant sind diese, da im schulischen Kontext bislang die *Aufgabenteilung keinerlei Tradition* hatte (Oesch, 1997).

Vorgesetzte...

- sind gewohnt, die Arbeit *selbst zu tun* und ziehen Delegation nicht in Betracht,
- üben die Tätigkeit *gerne* selbst aus,
- bringen die *Geduld nicht* auf, um die bei einer Delegation erforderliche Zeit für die seriöse Auftragserfüllung einzusetzen und den Lernprozess bei Mitarbeitenden abzuwarten,
- sind *unfähig zur eigenen Arbeitsorganisation*, sodass es ihnen schwerfällt eine langfristige Planung mit Delegation zu vollziehen (vgl. Vogelauer, 1992, zit. nach Boneberg, 2003, S. 151).

Des Weiteren sind *Ängste der Vorgesetzten* ein Grund nicht zu delegieren, beispielsweise befürchten sie, die *Kontrolle zu verlieren* oder die *eigene Position zu gefährden*, sollte der delegierte Auftrag ‚zu gut‘ ausgeführt werden und dadurch an *persönlicher Autorität* zu verlieren. Auf die Bedeutung der *Werthaltungen* der Beteiligten – der Vorgesetzten wie der Geführten – weist Wunderer (1995) explizit hin: *indirekte, übergeordnete Vorgesetzte* und die *allgemeine Führungskultur* einer Organisation beeinflussen das Delegationsverhalten auf allen Ebenen der Organisationshierarchie.

Aussagen zum Thema ‚Schulleiterinnen und Schulleiter‘

- Bei der Übernahme der Schulleitungsaufgabe muss die Schulleitungsperson die Führungsrolle *individuell entwickeln, ausgestalten* und *ausdifferenzieren* und ihre Vorstellungen auch *gegen Widerstand* durchsetzen; bestehende Handlungsfreiräume sind bei der Ausgestaltung der Führungsrolle zu nutzen.
- *Führungskonzeption* und *Führungsgrundsätze* sind die *Wertebasis* der schulischen *Führungskultur* und sollten als *Führungsphilosophie* (*persönliche Führungskonzeption*) in das individuelle Führungshandeln einmünden.
- Die Führungstechnik *Führen durch Zielvereinbarung* (*Management by objectives*) und *Führen durch Delegation* (*Management by delegation*) sind in der Personalführung im schulischen Kontext relevant.
- Die *Aufgabendelegation* wurde im ‚alten Paradigma‘ allenfalls durch die Schulpflege vorgenommen; mit der Einsetzung von Schulleitungen ist *Delegation* ein Führungsinstrument der operativen Führung, wobei auch Schulleitende Gründe haben, nicht zu delegieren.

5.5 Die Führung einer Einzelschule

Dass Führung ‚an sich‘ auf der Mesoebene der Einzelschule im ‚*alten Paradigma*‘ der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘ und einem *beruflichen Selbstverständnis* der Lehrpersonen von *Egalität, Parität und Autonomie* „Führung“ *gewohnheitsgemäss eigentlich als unpädagogisch gilt*“ (Oelkers, 2009a, S. 1) wurde erörtert ebenso die Herausforderungen des ‚*neuen Paradigmas*‘, im dem das „*paradoxe Prinzip einer weitgehend kollegialen Führung*“ (Oelkers, 2001, S. 10) aufzugeben ist. Für Schulleitende der Aargauer Volksschule gilt, was unten bezogen auf die österreichische formuliert ist:

Führungspersonen können sich nicht auf eingespielte Strukturen der Kommunikation bzw. Repräsentation verlassen, ja nicht einmal darauf, dass ihre Führungsfunktion als solche grundsätzlich akzeptiert oder als notwendig anerkannt wird. Beim Versuch Führung im Schulbereich auf eine breite partizipative Basis zu stellen, wird nicht selten die eigentliche Funktion von Leitung verleugnet. (Krainz-Dürr, 2003, S. 69)

Es geht darum, die Schulleitung „*nicht als Lehrtätigkeit mit erweiterter Verwaltungsaufgabe*“ (Buchen, 2006, S. 26) – und damit das Rektorat des ‚*alten Paradigmas*‘ weiterzuführen – sondern darum, einer *den Bedingungen von Schule als lernende Organisation* angemessenen *operativen Führungsfunktion* durch die Schulleitung zu *Akzeptanz* zu verhelfen und *Führungsstrukturen aufzubauen* und zu *konsolidieren*. Die *kritische bis ablehnende Einstellung* eines Teils der Lehrerschaft gegenüber Führung macht in der Führung einer Schule einen bedeutenden Unterschied zur Führung in einem *wirtschaftlich-kommerziellen Bereich*, wo Führung zwar auch nicht immer optimal gelingt, aber von einer *gewissen Selbstverständlichkeit* ausgehen kann.

Schule – (k)ein Sonderfall der Führung?

Auch wenn nicht der *reflexartigen Ablehnung von Führung* seitens von Lehrpersonen das Wort geredet werden soll, stellt sich doch die Frage nach Unterschieden zwischen der Führung eines *wirtschaftlich-kommerziellen Unternehmens* und der Schule als *soziale, nicht-kommerzielle Organisation*:

- Die Organisationsziele von Schule sind vielschichtiger und unbestimmter als in kommerziell-profitorientierten Organisationen – insbesondere im Vergleich zu Produktionsbetrieben. In den verschiedenen Aufgabenbereichen von Lehrpersonen als Erziehende, Beratende und Lehrende bestehen unterschiedliche Zielprioritäten, - Bildungs- und Erziehungsziele sind „*reflexiv, widersprüchlich und unbegrenzt*“ (Rolff, 1993, S. 133). Die Überprüfung der Zielerreichung unter der langfristigen Perspektive von pädagogischen Interventionen und als Resultat einer Co-Produktion von Schüler/in und Lehrperson ist komplex und aufgrund begrenzter Technologisierbarkeit und eingeschränkter zweckrationaler Organisation das Verdienst der Lehrenden am Erreichen der langfristigen pädagogischen Zielsetzungen kaum ‚objektiv‘ messbar (a.a.O., S. 127; siehe Kpt. 3.1.3). Lernprozesse sind nur gestaltbar, nicht aber direkt-kausal steuerbar, weshalb Leistungen der Lehrenden nur bedingt an den Lernleistungen der Schüler/innen bestimmbar sind. Gemessen werden können allenfalls individuelle Lernfortschritte der Lernenden unter Berücksichtigung persönlicher und soziokultureller Variablen, die wiederum objektivierbar sein müssten.

- Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/in unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von der Beziehung klassischer Professionen zu ihren Klient/innen (siehe Kpt. 3.1.3): Umfang und Regelmässigkeit der Kontakte sind intensiver und es besteht für Schüler/innen in der Regel weder Wahlfreiheit der Schule noch der Lehrpersonen.
- Die einzelnen schulischen Einheiten (Klassenabteilungen) sind *lose miteinander verbunden* (Weick, 1976) und arbeiten relativ eigenständig unter der Anleitung einer oder mehrerer verantwortlicher Lehrpersonen. Die Einzelschule weist eine *fragmentierte Struktur der Organisationseinheiten* auf, die sich nur bedingt direkt steuern lassen. Dieser Sachverhalt spricht Rolff (1993) mit der „*horizontalen, gefügearartigen Kooperation*“ (S. 130–131) in Lehrerkollegien an und Mintzberg (1991) spricht von der *dezentralen Strukturierung* und *kollegialen Organisation*, diese schränkt direkte Führung ein (vgl. Mintzberg, 1991).
- Um pädagogisch wirksam zu arbeiten, ist eine Handlungsautonomie der Lehrpersonen im Unterricht erforderlich, da pädagogische Interaktionen situativ zu gestalten sind. Der professionelle Gestaltungsspielraum auf der Mikroebene des Unterrichts entzieht sich der direkten Steuerung und Kontrolle durch externe Instanzen (vgl. Konzept der Rekontextualisierung bei Fend, 2006; siehe Kpt. 4.1.4).
- Auf die soziale Organisation der Einzelschule und das Handeln der Akteure wirken externe Instanzen, Akteure der Makroebene (Bildungspolitik und -verwaltung) und der Mesoebene (lokalen (Schul)-Behörden) ein. Operative Führung der Einzelschule findet in einem vorstrukturierten Umfeld statt, sodass operatives Führungshandeln stets durch externe Akteure mitbestimmt und / oder eingeschränkt ist (vgl. Dalin, 1999, S. 103ff; Rolff, 1993, S. 135ff).

Die skizzierten Bedingungen beschreiben ernst zu nehmende *schulspezifische Voraussetzungen* für die operative Führungsarbeit; allerdings treffen einige der angeführten Punkte auch auf andere soziale Organisationen zu: Spitäler, Kinderheime etc. sind von *Entscheidungen externer Instanzen* ebenso beeinflusst und abhängig wie die Einzelschule. Die Leistungen der Sozialarbeit beispielsweise sind ebenfalls wenig ‚objektiv‘ mess- oder zweckrational herstellbar.¹³⁴ Dem Argument, dass Schüler/innen nicht *Kund/innen* der Schule sondern *temporäre Mitglieder* (Rolff, 1993, S. 122) und *Co-Produzenten* der Ergebnisse sind, ist entgegenzuhalten, dass sich das Führungshandeln von Schulleitenden im Rahmen der *Personalführung* prioritär auf die *Lehrpersonen* und die *pädagogische Führung* der Schule bezieht und erst an zweiter Stelle auf die direkte Einflussnahme auf Schüler/innen.

Fazit ist, dass sich Führung einer Einzelschule nicht gänzlich von jener anderer human-sozialen Organisationen unterscheidet und eine strikte Ablehnung von Führung in Einzelschulen kaum gerechtfertigt ist. Hingegen muss unbestritten sein, dass eine *Führungskonzeption* für Schulen in ihrer Ausrichtung entschieden Bezug nehmen muss auf die *spezifischen Bedingungen pädagogischer Vermittlungsprozesse*: *Planung, Organisation* und *Initiierung pädagogischer Prozesse* stellen das *Spezifische* schulischer Führungsarbeit dar (vgl. Bensen, 2003), so sollten die *pädagogischen Leitideen* sowie die *Zielrichtungen von Bildung* und *Unterricht* für die operative Führungsarbeiten leitend sein. Die Führung einer Schule muss *mehr sein als Betriebswirtschaft* (Dubs, 2006) und

¹³⁴ Hier sei die Bemerkung erlaubt, dass in diesen Organisationen die Bedeutung der *Qualitätssicherung* und *Qualitätsentwicklung* als *Legitimationsfunktion* gegenüber der Öffentlichkeit viel früher erkannt wurde als im Bildungswesen.

Fend (2008) meint: „Ohne *klares Verständnis dessen, was die Besonderheiten pädagogischer Arbeit sind und ohne die eigene Erfahrung, wie sich die operative Umsetzung von Lehraufgaben „anfühlt“*, besteht die Gefahr, formale Prozesse des in anderen Bereichen möglichen Managements sachfremd der Schule überzustülpen“ (S. 233).

Schulentwicklung und Führung der Schule als soziale Organisation und lernendes Unternehmen

Soziale Organisationen können unter unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. *Klassische Organisationstheorien* (Taylor, 1913, Fayol, 1916, zit. nach Glasl et al., 1993, S. 55–58) gingen von einer *kausal-rationalen Machbarkeit* von Leistung aus, verbunden mit einem ‚mechanistischen‘ Menschenbild. Diese Auffassung von Organisationen wurde Mitte des 20. Jahrhunderts durch *psycho-sozial orientierte Organisationstheorien*, die vermehrt *humane Aspekte* in den Mittelpunkt rückten (McGregor, 1960; Maslow, 2005/1954 u.a.) abgelöst. Insbesondere die *Kybernetik* und *systemische Perspektiven* veränderten den Blick auf Organisationen (siehe Kpt. 4.1.2) und betrachteten sie als *lernende Organisationen* (vgl. Argyris et al., 2006; Fullan, 1999). Des Weiteren sind *integrierte Organisationstheorien* anzuführen (vgl. Dalin, 1999, S. 81ff), darunter jene von Mintzberg (1983, 1991) und Senge (1999).

Mintzberg geht davon aus, dass jede Organisation *sieben internen* wie *externen Kräften* ausgesetzt ist:

1. Führung oder Richtung:	strategische Vision
2. Effektivität:	Verhältnis Kosten-Ergebnis
3. Tüchtigkeit:	fachliches Wissen, Fertigkeiten
4. Konzentration:	Arbeitsteilung innerhalb Organisationseinheiten
5. Innovation:	neue Methoden, Dienstleistungen, Produkte
6. Zusammenarbeit:	auf der Basis von gemeinsamen Normen, Werte, Traditionen etc. ergeben eine Organisationskultur mit einer Grundlage für effektives Arbeiten
7. Konkurrenz:	politics, in denen jede/r auch für sich Macht beansprucht, um individuelle Ziele durchzusetzen

Tab. 7: Interne und externe Kräfte der Organisation (Mintzberg, 1991, Zusammenstellung nach Dalin, 1999, S. 82–86)

Diese Kräfte formen sich je nach Organisation unterschiedlich aus. Mintzberg (1991) spricht von *Konfigurationen* (vgl. S. 107ff). Sind die sieben Kräfte in *einer Balance*, arbeitet die Organisation *effektiv* (a.a.O., S. 263–286).

Senge (1999) nimmt explizit eine *systemtheoretische Perspektive* ein und entwickelte das Konzept einer *lernenden Organisation* (vgl. auch Argyris et al., 2006). Fünf *Disziplinen* sind für das *Verständnis* und die *Führung von Organisationen* erforderlich (Senge, 1999):

- 1) Ein **systemisches Denken** ist für die Entwicklung von Organisationen grundlegend, um die *relevanten komplexen Zusammenhänge* erkennen und so auf sie einwirken zu können, damit sinnvolle Veränderungen möglich sind;
- 2) Die **persönliche Beherrschung** (*personal mastery*) bedeutet den kontinuierlichen Lernprozess mit dem Ziel, die *persönlichen Visionen zu klären, Energie zu bündeln* und die *Realitäten zu erkennen*. Lernprozesse werden jedem einzelnen Organisationsmitglied abverlangt;

- 3) **Mentale Modelle** sind verinnerlichte Vorstellungen, Bilder, Verallgemeinerungen, Hypothesen und Voraussetzungen, die es den Individuen ermöglichen, die Welt *deutend zu verstehen*. *Mentale Modelle* beeinflussen die individuelle Wahrnehmung der Welt und damit die *Qualität von Entscheidungen*; sie verhindern im Extremfall notwendige, kreative Lösungen und Veränderungen;
- 4) Die **Entwicklung einer gemeinsamen Vision** stellt einen Lernprozess dar, bei dem es darum geht, in der Organisation die *persönlichen mentalen Modelle* und Erfahrungen in einem *Prozess auf Organisationsebene zu integrieren* und gemeinsame Vorstellungen des zu *erreichenden Endzustandes* und *Ziele* zu entwickeln. Dies bedarf einer auf *Langfristigkeit* angelegten Entwicklungsarbeit, die nur in einem Klima der *Offenheit, Klarheit* und des *Vertrauens* möglich ist;
- 5) Schliesslich ergibt sich daraus das **Lernen im Team** oder **im Dialog**, das nicht bloss individuelles Lernen meint, sondern insbesondere *gemeinsames Lernen*, bei dem die individuellen mentalen Modelle *zugunsten einer gemeinsamen Zielrichtung* zwar nicht aufgegeben, so doch integriert werden (vgl. a.a.O., S. 171–327).

Senge erachtet das *systemische Denken* als *bedeutsamste Disziplin* für die *Führung* und *Gesamtentwicklung* einer Organisation. Diese fünf Disziplinen werden in den folgenden Ausführungen zur *Führung einer Schule* und *Steuerung der Schulentwicklung* aufscheinen.

Zum Begriff Schulentwicklung

Der Begriff **Schulentwicklung** wird inhaltlich unterschiedlich verwendet:

- a) Auf der Ebene der lokalen Einzelschule als *pädagogische Entwicklungsarbeit von Lehrpersonen*, wobei Inhalte und Methoden im Rahmen der institutionellen Vorgaben der Makroebene weiterentwickelt werden sowie als
- b) Organisationsentwicklung mit dem Ziel sowohl die pädagogische Praxis zu verbessern als auch die organisationale Problemlösefähigkeit zu steigern und
- c) schliesslich als *übergeordneter Begriff*, der *Reformen, Lehrplanentwicklung* (initiiert durch die Makroebene), *pädagogische* und *organisationale Entwicklung* einschliesst (vgl. Dalin, 1999, S. 215ff).

Die folgenden Kapitel zu *Führung einer Schule* beziehen sich auf die *Schulentwicklung* in den Punkten a) und b) bzw. der Führung der Einzelschule als *lernende Organisation*.

5.5.1 Ordnungsmomente von Schule (direkte und indirekte Führung)

In Anlehnung an Wunderer (2007) unterscheidet Dubs (2006) zwischen *direkter (personal-interaktiver) und indirekter (strukturell-systemischer) Führung* einer Einzelschule. Die *personal-interaktive Führung* besteht aus *Führungshandlungen* und *Interaktionsprozessen*, die sich im Rahmen der *Personal- bzw. Mitarbeiterführung* vollziehen. Die *indirekte (strukturell-systemische) Führung* bezieht sich auf die Gestaltung der *Ordnungsmomente* – „Strategie, Struktur und Kultur“ (S. 115). Während die *indirekte Führung* die *strategischen, strukturellen und kulturellen Voraussetzungen* für die Führung einer Schule gestalten, bezieht sich die *direkte Führung* auf die *Interaktionen* und die *Beziehungsgestaltung* zwischen Schulleitungsperson und Lehrpersonen.

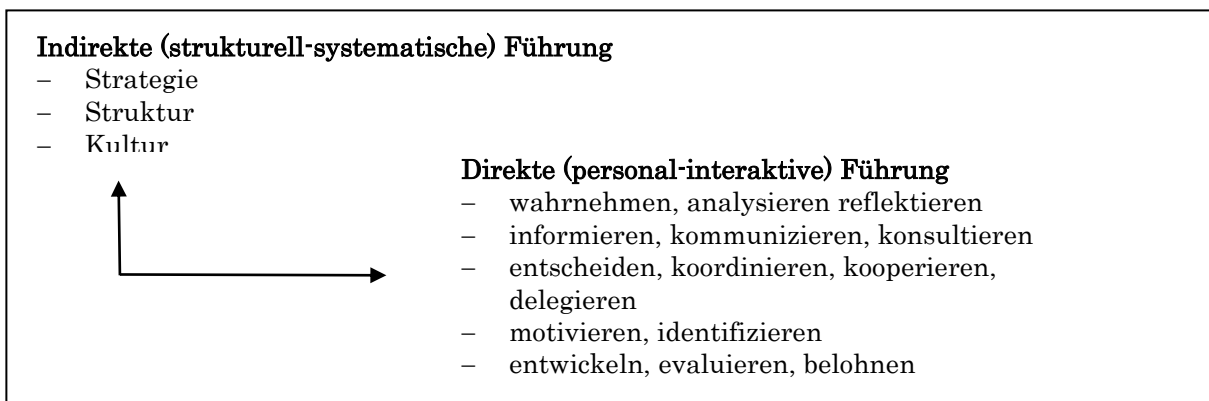


Abb. 9: Indirekte und direkte Führungsdimensionen bei Dubs, 2006, S. 115 in Anlehnung an Wunderer (2007, S. 73)

Direkte Führung in der Einzelschule...

- stellt die zielgerichtete Information der Lehrpersonen sicher und bietet Gelegenheiten zur reflexiven Auseinandersetzung mit Informationen;
- gewährleistet eine wirksame Zusammenarbeit zwischen allen Bezugsgruppen innerhalb der Schule;
- erwirkt zielstrebig und unzögerlich Entscheidungen und Verbesserungen der Schule ohne dabei Druck zu erzeugen;
- erzeugt Zufriedenheit, Motivation und Identifikation der Schulseitigen
- erwirkt eine Qualitätsverbesserung;
- stellt ein ehrliches Feedbacks an alle Schulseitigen sicher (vgl. Dubs, 2006, S. 126).

Indirekte Führung in der Einzelschule...

- schafft die Voraussetzungen zur Umsetzung der pädagogischen Visionen;
- sichert durch systematische Reflexionsarbeit die institutionellen und kulturellen Voraussetzungen, um der Schule ein Profil zu geben;
- stellt die funktionstüchtige Struktur und reibungslose Organisation der Schule sicher;
- entwickelt die Kultur der Schule stetig weiter und verschafft damit den Schulseitigen Sicherheit innerhalb der Schule und stärkt Motivation, Zufriedenheit und Identifikation (ebd.).

Abgeleitet vom *St. Galler Managementmodell* entwickelten Seitz et al. (2005) das *St. Galler Managementmodell für Schulen*. Darin sind die *Komplexitäten* von Schule, deren *Einbindung in das Umfeld* und die *externen Anspruchsgruppen* sowie die verschiedenen *internen Ebenen* der Einzelschule grafisch dargestellt:

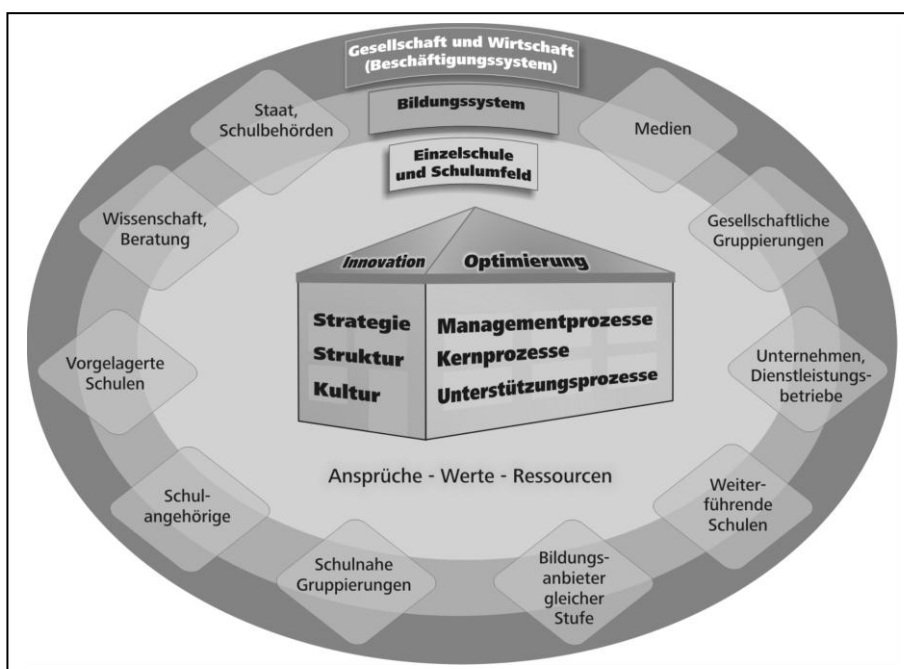


Abb. 10: St. Galler Managementmodell für Schulen in Seitz et al. (2005, S. 19)

Die Einzelschule ist ein *komplexes soziales System* mit einer Vielfalt an *Beziehungen* und *Wechselwirkungen* (S. 33–41). Ein *vertieftes Verständnis* der *systemischen Komplexität* der sozialen Organisation Schule ist für die *Beziehungsgestaltung* sowie für die *zielgerichtete Initiierung* und *Steuerung* von Führungsprozessen relevant. Der *Innenbereich* von Schule teilt sich entsprechend in die drei *Ordnungsmomente Strategie - Struktur - Kultur*. Drei *zentrale Prozesse* – *Management-, Kern- und Unterstützungsprozesse* – sichern und unterstützen die Umsetzung und Weiterentwicklung der Inhalte der *Ordnungsmomente* (a.a.O., S. 533–648). Eine dritte Ebene bezieht sich auf die *Entwicklungsrichtungen Optimierung und Innovation*.

Managementprozesse beziehen sich auf...

- den Führungsstil und insbesondere auf die Mitwirkungs- und Entscheidungsprozesse der Lehrpersonen; diese betrifft einen *kooperativ, partizipativ-delegativen* Führungsstil mit Führung durch Zielvereinbarungen;
- *Führung des Schulleitungsteams* (bei Geschäftsleitungsmodell, bzw. „*übergeordneter Gesamtschulleitung*“ (siehe Kpt. 3.2.3);
- Führung durch Lehrpersonen in *Projektarbeit*;
- Führung der Lehrpersonen (Personalführung von der Gewinnung über Förderung bis zur Trennung);
- Selbstmanagement der Führungsperson (a.a.O., S. 298–409).

Kernprozesse beziehen sich auf...

- den Bereich der Steuerung, Sicherung und Entwicklung der Unterrichtsqualität sowie der Qualitätsevaluation von Unterricht und Schule (vgl. pädagogische Führung) (a.a.O., S. 410–453).

Unterstützungsprozesse beziehen sich auf...

- Budgetierung und Finanzen;
- Rechtliches: Schulrecht, Disziplinarrecht, Haftpflicht, Rechte und Pflichten von Eltern;
- Information und Kommunikation gegen innen und aussen;
- Informatik und Wissensmanagement (a.a.O., S. 455–532).

Ordnungsmoment Strategie: „*Die richtigen Dinge tun.*“ (Bennis et al., 1990. S. 29)

Die strategische Gesamtausrichtung der Deutschschweizer Volksschule wird durch Entscheidungsprozesse auf den *kantonalen Ebenen* durch die Instanzen der *Makroebene – Bildungspolitik und Bildungsverwaltung* – bestimmt (vgl. Grunder, 1995). Auf der Mesoebene der Einzelschule werden im Rahmen der jeweiligen kantonalen *gesetzlich-institutionellen Vorgaben* die *strategischen Zielsetzungen* formal durch die *Schulbehörden (Schulpflege, Gemeinderat)* festgelegt. In der Aargauer *Volksschule* besteht *kein formales Mitbestimmungsrecht* der Schulleitung in der lokalen Strategieentwicklung; ihr kommt beratende Funktion zu (siehe Kpt. 3.2.2). Ihren Einfluss kann sie durch ihr *Fachwissen*, ihre *Erfahrungen* und ihre *Kenntnisse von Schule und Unterricht* geltend machen (vgl. auch Yukl, 2000; siehe Kpt. 5.1.4, *Machtbasen von Führungspersonen*).

Schulleitbild und Schulprogramm

Die zwei wichtigsten *Instrumente* der *Strategieentwicklung* sind das *Leitbild* und das *Schulprogramm*. Das *Schulleitbild* enthält die *Grundsätze zur normativen Schulführung* und das *Schulprogramm* jene der *strategischen Schulführung*. Die konkreten zeitlichen *Umsetzungsschritte* der *operative Führung* sind in den *Aktionsplänen* festgelegt (vgl. Seitz et al., 2005, S. 119–120).

Mit der Entwicklung des *Schulleitbildes* (bspw. Hameyer, 2002) gibt sich die Einzelschule ein *Profil*, indem sie ihre *Werte* und *normativen Grundsätze* sowie ihre *pädagogischen Haltungen* gegen aussen und innen deklariert und sich damit in der Bildungslandschaft *positioniert*. Das Schulleitbild erfüllt verschiedene Funktionen:

- *Zielfunktion*: langfristig ausgerichtete Orientierung für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht;
- *Identifikations-, Anregungs- und Motivationsfunktion*: gemeinsam vereinbarte Leitvorstellungen und laufende Reflexionen der Zielvorstellungen im Vergleich zur gelebten Praxis als Ansporn und Motivation für kollegiales Miteinander;
- *Koordinationsfunktion*: Koordination des Zusammenlebens und der Auftragserfüllung;
- *Schutzfunktion*: Rechtfertigung für das Handeln im Rahmen der Leitvorstellungen;
- *Evaluationsfunktion*: Leitangaben für die Überprüfung der Leitziele;
- *Legitimationsfunktion*: Legt Zweck und Auftrag der Schule gegen aussen offen;
- *Orientierungsfunktion*: Gibt an der Schule Interessierten die Auskunft über das Zusammenwirken in der Schule und stellt Transparenz her (vgl. Seitz et al., 2005, S. 127–128).

Adressaten des *Schulleitbildes* sind *externe* und *interne Anspruchsgruppen*¹³⁵. Schulleitbilder geben Auskunft über *Führungsgrundsätze* und machen Aussagen zum *Verständnis* von *guter Leadership* und zeigen auf, wie die *Führungsverantwortlichen* für eine *innovative, effektive Schule* und für *Schul- und Unterrichtsqualität* sorgen.

Das *Schulprogramm* (vgl. bspw. Hameyer & Schratz, 1998) formuliert die *strategische Ausrichtung* der *inhaltlichen Entwicklung* einer Einzelschule und *konkretisiert* das Leitbild, setzt *inhaltliche Prioritäten* und *Schwerpunkte* und legt den *zeitlichen Horizont* der Umsetzung fest. Das Schulprogramm richtet sich in erster Linie an *interne Anspruchsgruppen* und dient diesen als Orientierung und verschafft *Sicherheit* in den anstehenden Schulentwicklungsprozessen.

Leitbild wie *Schulprogramm* sind das Produkt eines *Diskussions- und Aushandlungsprozesses* zwischen den beteiligten Akteuren (Lehrpersonen, Schulleitung und Schulpflege¹³⁶). Damit die Lehrpersonen ihre *Mitverantwortung* wahrnehmen und ihre Perspektive einbringen können, sind sie bei der Ausarbeitung des Schulprogramms *ein-zubeziehen* und *aktiv zu beteiligen*. Die konkrete Entwicklungsarbeit von *Leitbild* und *Schulprogramm* und der damit verbundene *kollegiale Wertediskurs* sind für die spätere Akzeptanz bei der Umsetzung der Inhalte relevant (vgl. Schratz, 2009).

Ordnungsmoment Struktur: „*Die Dinge richtig tun.*“ (Bennis et al., 1990)

Die **Organisationsstruktur** sichert die effektive Umsetzung der *Strategie* und das Erreichen der Zielsetzungen der Einzelschule. Die *Struktur* sollte der *Strategie* folgen und nicht umgekehrt, oder mit Minnig (2009) gesagt: „*Seit wann geht der Wegweiser selbst ins Ziel?*“ Die *Logik der Führung*, die *Strategie* sowie die *Führungsgrundsätze* sollten sich in der *Struktur abbilden* (Oesch, 1997). Die *Abläufe* und *Prozesse* sind in der *Organisationsstruktur* vorgezeichnet und *konkrete Instrumente* definieren und legen diese fest:

Das **Organigramm** bzw. das **Schulleitungsmodell** (siehe Kpt. 3.2.3) legt die Verortung einer *Position* im hierarchischen Organisationsgefüge fest, klärt die personellen Unterstellungen und bildet die *Aufbauorganisation* und *Abteilungs- und Stellen-gliederung* ab.

Die **Gliederungstiefe** der Organisationsstruktur umfasst die Zahl der *hierarchischen Ebenen*, die eine Organisation aufweist.

Das aus dem Schulleitungsmodell abgeleitete *Funktionendiagramm* gibt Auskunft über die *Kompetenz-, Verantwortlichkeit- und Aufgabenbereiche* der zuständigen Stellen (vgl. Dubs, 1994, S. 72–73). Hier ist die *dauerhafte Delegationen* ganzer Aufgabenbereiche anzustreben und sind Verantwortlichkeitsbereiche zu regeln (Dubs, 2006, S. 141).

Die **Ablauforganisation** legt die *räumliche* und *zeitliche Abstimmung* der verschiedenen Aufgabengänge bzw. Prozesse fest (vgl. Vahs, 2007, S. 513–518).

¹³⁵ Zu den *internen Anspruchsgruppen* gehören vorab die Schüler/innen, die Lehrpersonen sowie weitere in der Schule tätige Fachpersonen; zu den *externen Anspruchsgruppen* werden die vorgelagerten und weiterführenden Schulen, schulnahe und andere gesellschaftliche Gruppierungen, Unternehmen und Dienstleistungen, Medien, Wirtschaftssystem, politische Instanzen (Staat, Behörden), Wissenschaft und Beratung, weitere Bildungsanbieter angesehen. Bei der Leitbild- und Schulprogrammentwicklung ist ihr Einfluss auf die Schule sowie ihre Beeinflussbarkeit durch die Schule einzubeziehen (Seitz et al. 2005, S. 102–135).

¹³⁶ Seltener werden hier auch Schüler/innen und Eltern einbezogen, wird aber je nach Schule praktiziert.

Die **direkte Führungsspanne** umfasst die *Anzahl der Mitarbeitenden*, die einer Führungsperson *direkt unterstellt* sind und bei der in der Regel die Personalverantwortung liegt.¹³⁷

Die **indirekte Führungsspanne** umfasst die Anzahl Mitarbeitenden, der einer Führungsperson über alle organisationalen Gliederungsstufen vorsteht – in der Regel ohne direkte personelle Führungsverantwortung auf unteren Organisationsebenen.¹³⁸

Die **Leitungsintensität** umfasst die Summe der leitenden und der unterstützenden Stellen im Verhältnis zu den direkt produktiven Stellen. In der Einzelschule sind dies die Leitungsprozente aller Schulleitungsmitglieder und die Anstellungsprozente von Sekretariat, Hausdienste u.a. im Verhältnis zu den unterrichtenden und erziehenden Lehr- und schulischen Fachpersonen (vgl. zu Organisationsstrukturen Spisak, 2003).

Exkurs zu geteilter Führungsverantwortung in Co-Leitungen und Teamleitungen

Schulleitungsmodelle mit *Co-Leitung* oder das ‚*Primus inter Pares Modell*‘ (siehe Kpt. 3.2.3) sind in der ‚*Geleiteten Schule*‘ der Aargauer Volksschule anzutreffen. Unterschiedliche Gründe – *schulkulturelle*, *strukturelle* und *personelle* – veranlassen eine lokale Schulbehörde dazu, *Co-Modelle* oder *paritätische Führungsmodelle* zu entwickeln. Dazu einige Gedanken:

Für Sergiovanni (1996) beruht ein modernes Führungsverständnis in Schulen auf der Basis von *Kollegialität* und *Zusammenarbeit* und insbesondere auf *gemeinsamen Grundwerten*, welche Grundlage sind für die Entwicklung einer *pädagogischen Basis* der *kollegialen Zusammenarbeit*. Im Zentrum stehen die *Selbstentwicklung* der Individuen und die *Selbstorganisation* des sozialen Systems. Die gemeinsamen Werte bilden die Grundlage einer *sich selbst organisierend führenden Schule*, sodass die *Führungsverantwortung* innerhalb des *Netzwerks der Lehrpersonen* aufgeteilt wird. Sergiovanni geht daher davon aus, dass die im Kollegium *konsensual* entwickelte *Wertebasis* für alle Schulangehörigen ausreichend *handlungsleitend* sei, sodass sich *Leitung* und *Kontrolle* weitgehend erübrigen. Auch Blase & Blase (1994, zit. nach Rauch, 2003, S. 16) stellten fest, dass sich die *Berufszufriedenheit* von Lehrpersonen in einem Modell der *shared governance* mit *geteilter kollegialer Verantwortung* erhöht. Sie leiten daraus ab, dass sich die Schul- und Unterrichtsqualität daher kontinuierlich verbessert. Die Aufteilung der Führungsverantwortung wird als *Professionalisierung der Lehrpersonen* gewertet. Für Deutsche Schulen wird seit einiger Zeit auch von der *konfluenten Leitung* (Rolff, 2006) gesprochen, die von einer Aufteilung der *Verantwortung innerhalb des Lehrerkollegiums* und in *Steuergruppen* ausgeht: Einzelne Lehrpersonen und / oder Gruppierungen übernehmen Führungsverantwortung in schulischen Teilbereichen.

Rauch (2003) vermutet, dass den Auffassungen von *geteilter Führungsverantwortung* allenfalls eine „*idealisierte Schlagseite*“ (S. 16) innewohnt. Dazu führt er ein Beispiel aus Österreich an: Die Lehrpersonen *schulischer Steuergruppen zu Unterrichtsentwicklung*

¹³⁷ Aussagen über die optimale Führungsspanne sind in der Literatur alles andere als eindeutig; wurde lange Zeit die Führungsspanne von drei bis sechs Untergebenen als ideal erachtet, wird auch für eine maximale Führungsspanne von bis zu 12 als obere Grenze plädiert. Allerdings bestehen auch Aussagen zu weit grösserer Anzahl direkt Unterstellter (vgl. Vahs, 2007; S. 101).

¹³⁸ Bsp.: Die Anzahl der Stufenleitenden bildet die direkte Führungsspanne einer „übergeordneten Gesamtschulleitungsperson“; alle (mit Ausnahmen) in der Schule tätigen Personen bilden ihre indirekte Führungsspanne.

sollten sich an verwaltungstechnischen Aufgaben beteiligen; dies wurde trotz angebotenen Entgelts abgelehnt. Rauch erkennt darin die *Zweiteilung* der Schule zwischen *Management/Verwaltung* und dem *Kerngeschäft Unterricht*; Lehrpersonen möchten von Ersterem unbehelligt bleiben und sich ohne lästige Verwaltungsaufgaben dem Unterrichten zuwenden.

Vielleicht aufgrund seiner Erfahrungen und Kenntnisse der Deutschschweizer Volksschule spricht sich Dubs *gegen* eine *geteilte Führungsverantwortung* bzw. gegen *Teamschulleitung* oder *Co-Leitungen* aus. Seiner Ansicht nach ist Führung *nicht teilbar* und die Führungsverantwortung ist bei *einer Person* zu verorten (vgl. Dubs, 2006, S. 110). Dazu ist anzumerken, dass für eine erfolgreiche *Co-Leitung* oder *Teamschulleitung* als Mindeststandard festgelegt sein müsste, welche *spezifischen Verantwortlichkeits-, Kompetenz- und Aufgabenbereiche* die je zuständige Führungsperson verantwortet. Die Frage nach der *letzten Entscheidungsbefugnis* bei *schul- und aufgabenbereichübergreifenden Frage- und Problemstellungen* ist damit aber nicht geklärt.

Das Ordnungsmoment: Kultur

Beschreibt die *Struktur* den *sichtbaren* und *formalen Teil (Sachebene)* einer sozialen Organisation, stellt die *Kultur* ihren *unsichtbaren, informalen Teil (Beziehungsebene)* dar. Soziale Organisationen weisen je *systemeigene Kulturen* auf, die sich auf der Basis von *gemeinsamen Überzeugungen, Erwartungen, Wissensbeständen, Werten, Annahmen* und *Normen* über das *Verhalten der Organisationsmitglieder* *ausbildet, strukturiert* und *stabilisiert*. Schein (1995) erkennt drei Ebenen von *Organisationskulturen*:

- **Artefakte:** sichtbare Strukturen und Prozesse im Unternehmen, die leicht zu beobachten, hingegen schwer zu entschlüsseln sind;
- bekundete **Werte:** Strategien, Ziele, Philosophie als bekundete Rechtfertigungen;
- **Grundprämissen:** unbewusste, selbstverständliche Anschauungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle, als Ausgangspunkte für Werte und Handlungen (vgl. S. 29–34).

Die beiden ersten Ebenen basieren auf der dritten, den „*Grundprämissen und Grundannahmen*“ (a.a.O., S. 29) bzw. den *Grundwerten* und *Grundüberzeugungen*. Diese sind den Organisationsmitgliedern nicht immer bewusst (vgl. Bolman et al., 1997), steuern aber die Beziehungen der Organisationsmitglieder auf unsichtbare Weise und sind bei der Ausbildung der Organisationskultur wirkungsvoll. Sichtbar hingegen sind die Artefakte der ersten Ebene, die sich in *beobachtbaren Handlungen* und Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder äussern; ebenfalls sichtbar ist die zweite Ebene, auf der *schriftlich formulierte* oder deutlich *artikulierte Werte* und Normen bestehen. Eine *charakteristische Kultur* einer Organisation bildet sich durch das *Zusammenwirken* dieser *drei Ebenen* aus, wovon davon ausgegangen wird, dass bloss *ein Siebtel* der Organisationskultur in Form von Strukturen sichtbar ist und der restliche Teil in Form von *Normen, Werten, Einstellungen, Theorien* und *Denkmustern* analog eines *Eisberges* unterhalb der Wasseroberfläche liegt und unsichtbar ist (siehe Abb. 11).

Zur Schulkultur

Die Schulkultur drückt sich in der *Art der Begegnungen*, dem *Umgang mit Meinungsverschiedenheiten*, durch die *Sprachwahl* im Lehrerzimmer u.a. aus – und oft stehen dahinter ungeschriebene Regeln, stillschweigende Grundannahmen und Grundhaltungen, die – mehr oder weniger bewusst – verhaltenswirksam sind und auf die sich die Schulangehörigen in ihrem Handeln beziehen (Schein, 1995; Bolman et al., 1997). Die charakteristische Kultur einer Schule drückt sich in *Mythen, Geschichten, Legenden*

und *Traditionen* aus, bildet und sichert diese ab. Die Schulkultur beeinflusst das Verhalten und die Einstellungen *aller Schulseitgehörigen*. Neu in die Schule eintretende Erwachsene wie Kinder und Jugendliche passen ihre Einstellungen und ihr Verhalten der bestehenden Schulkultur in der Regel an – wobei sie auf diese auch gestaltend einwirken.¹³⁹ Charakteristische Organisationskulturen sind *relativ stabil, überdauernd* und *zählebig*. Die mentalen Modelle von Individuen sind am schwierigsten form- und veränderbar, da sie individuelles Denken, Handeln und Fühlen, betreffen, die als Persönlichkeitsdispositionen recht stabil sind (Oerter et al., 1995, S. 467–76).

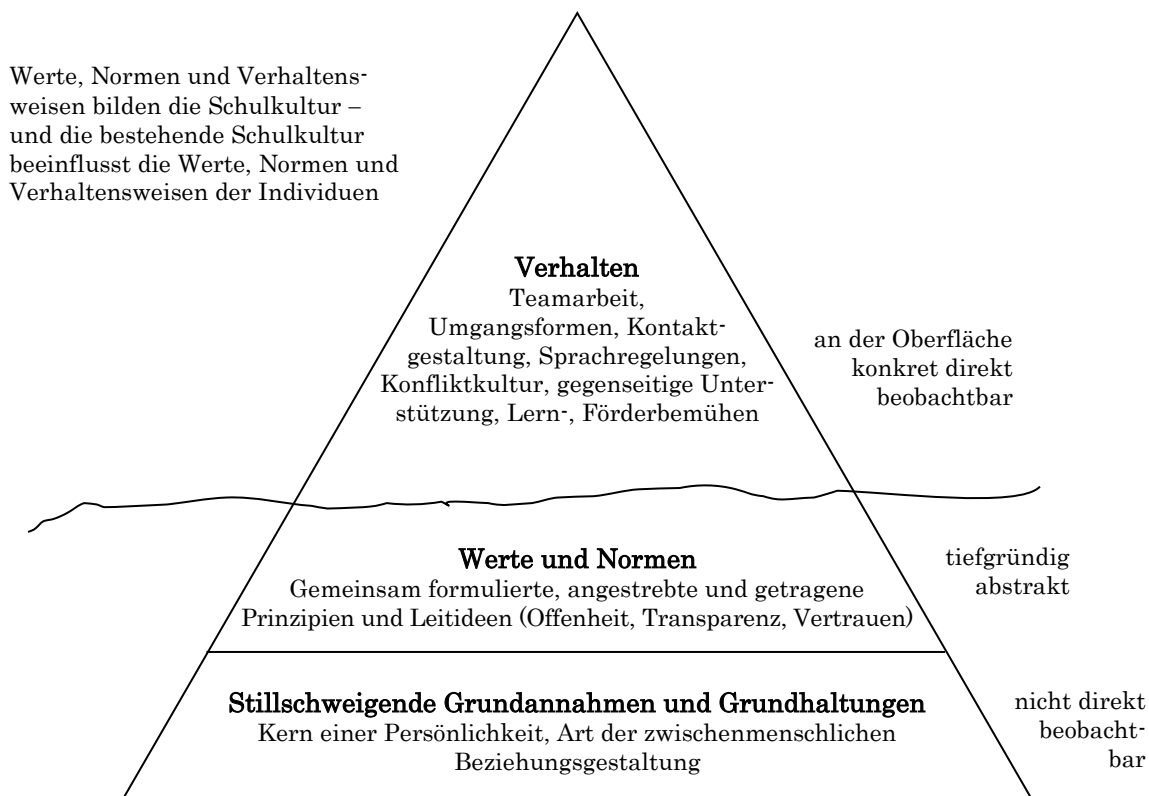


Abb. 11: Ebenen der Schulkultur in Anlehnung an Seitz et al. (2005, S. 235)

Die Schulleitung kann hier vor allem über die *Gestaltung der Umgebung* bzw. der *Rahmenbedingungen* versuchen, *indirekt* auf *Motivation, Einstellungen* und *Bedürfnisse* der Schulseitgehörigen einzuwirken (Seitz et al., 2005). Für die Führung einer Schule ist bedeutsam, dass sich in Lehrerkollegien *Teilkulturen* herausbilden, die sich in ihren Werthaltungen und Einstellungen unterscheiden (Fend, 2003). Im Wechselspiel von *Distanz-Dauer*, *Distanz-Wechsel* sowie *Nähe-Dauer* und *Nähe-Wechsel* entstehen vier *Grundformen* von *Teamkulturen* (Schley, 1998b), die mit je einem Zuviel oder Zuwenig an Qualitäten ihre spezifischen Schwierigkeiten bergen. *Zuviel Nähe* und grosse *Harmoniebedürftigkeit* beispielsweise verhindern das Ansprechen und Austragen von Konflikten wohingegen ein *Zuviel an Sach- und Fachlichkeit* die emotionalen Bedürfnisse der Individuen vernachlässigt (S. 122–123).

¹³⁹ Dies geschieht ganz konkret bei jedem Schuljahresanfang, wenn sich neue Schüler/innen in die bestehende Schulkultur integrieren und die schulspezifischen Verhaltensnormen übernehmen (sollten). Dies gelingt nicht immer reibungslos, da mit dem Eintritt neuer Schüler/innen die impliziten wie expliziten schulischen Umgangsformen einem Hürdetest unterzogen werden können.

Die Schulkultur als wahrgenommene *Beziehungsqualität* der Organisationsmitglieder – eingeschlossen die Schüler/innen als temporäre Angehörige – ist operationalisierbar und messbar. Die Schulkultur kommt auf drei Arten zum Ausdruck: in der *Symbolisierung (Objektivationen)*, den *Ereignissen (reichhaltiges Schulleben)*, in den *sprachlich geteilten Bedeutungen* sowie in der *Umgangspraxis* (vgl. Fend, 1998, S. 165–166). Das Schulklima ist denn auch ein bedeutender Indikator einer ‚guten‘ Schule (vgl. Fend, 1977, 1986, 1995). Das *Schulklima* in ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Schulen unterscheidet sich:

- statistisch hochsignifikant ($p = 0.01$) in Bezug auf die wahrgenommene *Schülerzentriertheit* (.73 / -.88) und das *Schulleben* (.70 / -.84) sowie
- statistisch signifikant ($p = 0.05$) in der wahrgenommenen *Integration* (.57 / -.69), in *Verantwortlichkeit* (.51 / -.61) und in *Förderungsbemühen* (.62 / -.74) (vgl. Fend, 1998, S. 140).

Aus der Schulklimaforschung resultiert auch, dass sich ein gutes Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schulleitung positiv auf die Schülerleistungen auswirkt, eine Behinderung der Lehrarbeit durch die Verwaltung hingegen negativ.

Umgang mit Konflikten

Der Umgang mit Konflikten ist ein Teil der *Organisations- und Schulkultur*. Werden Konflikte wahrgenommen? Wird versucht, sie zu ignorieren oder wird vorschnell zu Scheinlösungen gedrängt? Da *Konflikte menschlichen Sozialbeziehungen immanent* sind, geht es in der Führung darum, Konflikte *wahrzunehmen* und *effektiv* zu bearbeiten. Die Unterscheidung zwischen *Konflikten* einerseits und *Problemstellungen* und *Krisen* andererseits ist wichtig, denn letztere zwei sind zu *lösen* und zu *bewältigen*, Konflikte hingegen sind zu *bearbeiten* (Schley, 1998a). Glasl (1997) definiert den „sozialen Konflikt“ als

... eine Interaktion zwischen zwei Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen us.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolgt. (S. 17)

Es besteht ein grundlegender Unterschied zwischen *kalten Konflikten* und *warmen Konflikten*:

Kalte Konflikte wirken *unterschwellig* im Versteckten und sind schwierig zu erkennen; sie wirken aber gerade deshalb über die Dauer für die Organisation zersetzend und zermürben die daran beteiligten Personen;

Heisse Konflikte sind offen hervortretende, oftmals explosive laute Anlässe, die zwar in der Situation überraschend und verstörend sein können, aber den Vorteil haben, dass sie offensichtlich und dadurch bearbeitbar sind (vgl. a.a.O., S. 77–86).

Die Schulleitungsperson ist in ihrer Führungsaufgabe gefordert, Konflikte zu *erkennen*, die *Konfliktart zu analysieren* und schwelende wie offene Konflikte *pro-aktiv* anzugehen. Das *Wissen um Konfliktabläufe* und Kenntnisse der *Konfliktprophylaxe* sind für die Entwicklung einer *konstruktiven Konfliktkultur* einer Schule wesentlich. Werden Konflikte nicht bearbeitet, können für die Beteiligten wie für die Organisation als Ganzes gravierende Folgen eintreten, denn die letzte der neuen Eskalationsstufen heisst „gemeinsam in den Abgrund“ (a.a.O., S. 299). Ist die dritte Eskalationsstufe *Taten statt Worte erreicht*, sieht Glasl eine *professionelle Konfliktintervention* als angezeigt.

Nicht unerwähnt bleiben soll die Tatsache, dass die *Schulleitungsperson selbst* Anlass und Auslöser von Konflikten sein kann bspw. bei *hoher innerschulischer Orientierung an mikropolitischen Aspekten* in der Führung (vgl. Bonsen, 2003, 2006). Dies weist auf die Notwendigkeit eines schulischen *Konfliktmanagements* hin, das *alle Ebenen* der Einzelschule umfasst.¹⁴⁰

Führungskultur und Führungsverständnis

Eine Organisationskultur wird durch das Führungsverständnis und die *Führungskultur* geprägt, die in den *Führungsgrundsätzen* festgehalten sind (siehe Kpt. 5.4.2). Für die Führung einer Schule wird von Autor/innen eine *kooperative Führung* mit *partizipativ-situativen* und *kooperativ-delegativen Führungsstil* proklamiert; eine Begründung liegt in der Schule als *prototypische Expertenorganisation*, in der die Lehrpersonen *Expert/-innen im Lehren und Unterrichten* sind und eine professionelle Handlungsautonomie erforderlich ist (vgl. Buchen, 2006). Für die Führung einer Schule heisst *kooperativ-delegative Führung* beispielsweise: Schulleiter/innen...

- bewirken eine engagierte Beteiligung der Lehrpersonen am Schul- und Unterrichtsgeschehen;
- fördern die Bereitschaft der Lehrpersonen zu Teamarbeit;
- unterstützen Bewusstsein, dass jede Lehrperson ihre eigenen Stärken hat und diese der Schulentwicklung förderlich sind;
- steuern Entwicklungen durch erarbeiten von Konsens (vgl. Gather-Thuler, 1997, S. 22).

Krainz-Dürr (2003) gibt zum Begriff *kooperative Führung* einen bedenkenswerten Hinweis, wenn sie meint, dass die eigentlichen (Macht-) Verhältnisse damit in der Schule „*verschleiert*“ (S. 70) werden. Schulleitung und Lehrpersonen sind formal *nicht gleichgestellt* – und gerade dies stellt in der Aargauer Volksschule einen Aspekt des ‚*neuen Paradigmas*‘ dar, dessen Integration in das berufliche Selbstverständnis der schulischen Akteure notwendig ist. Daher ist die Betonung der *kooperativen Führung*, auch wenn sie im schulischen Kontext sehr angebracht ist, mit Ambivalenzen behaftet, weil sie mit einer Einschränkung der *Führungskompetenz (Befugnisse)* der Schulleitung konnotiert werden kann. Gerade in der Aargauer Volksschule geht es ja darum, ‚Führung in die Schulstruktur‘ zu bringen; deshalb ist es wichtig, dass die *formalen Funktionen und Kompetenzen (Befugnisse)* der Schulleitenden geklärt sind und gleichzeitig *Partizipation* und *Mitverantwortung* der Lehrpersonen in der kooperativ-partizipativen Führung gelingen. Die Tatsache der *formalen Ungleichheit* von Schulleitung und Lehrpersonen bedingt einen *reflektierten Umgang mit Macht* durch die Schulleitungsperson (vgl. Dubs, 2006, S. 105).

¹⁴⁰ Zu *Konflikten* und *Konfliktmanagement* in Schule siehe u.a. bei Mutzek (2007).

5.5.2 Die operative Führung der Schule – zwei Dimensionen

Eine Zweiteilung der Schulleitungstätigkeit in eine *bürokratisch-administrative* und *pädagogische Dimension* und das Oszillieren zwischen den beiden Bereichen belastet Schulleitende (Baumert, 1989b). Gather Thurler (1997) unterscheidet zwischen der „*administrativen Rolle*“ und der „*pädagogischen Rolle*“ (S. 20) der Schulleitenden. Die *administrative Rolle* beinhaltet das *Einhalten des Lehrplans*, der *Reglemente* sowie *Koordination*, *Organisation*, *Finanzverwaltung*, *Pflege der Aussenbeziehungen* etc. In der *pädagogischen Rolle* stehen die *Förderung der beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte*, der *Kollegialität* sowie die *Integration der Erfahrungen* und *Qualitätsevaluation* im Zentrum (ebd.). Analog der Aufteilung zwischen *Management* und *Leadership* (siehe Kpt. 5.4.4) hat sich für die operative Führung einer Schule die Unterscheidung zwischen der *Organisation der Schule (Schulmanagement)* und der *pädagogischen Führung (Steuerung der Schulentwicklung)* durchgesetzt.

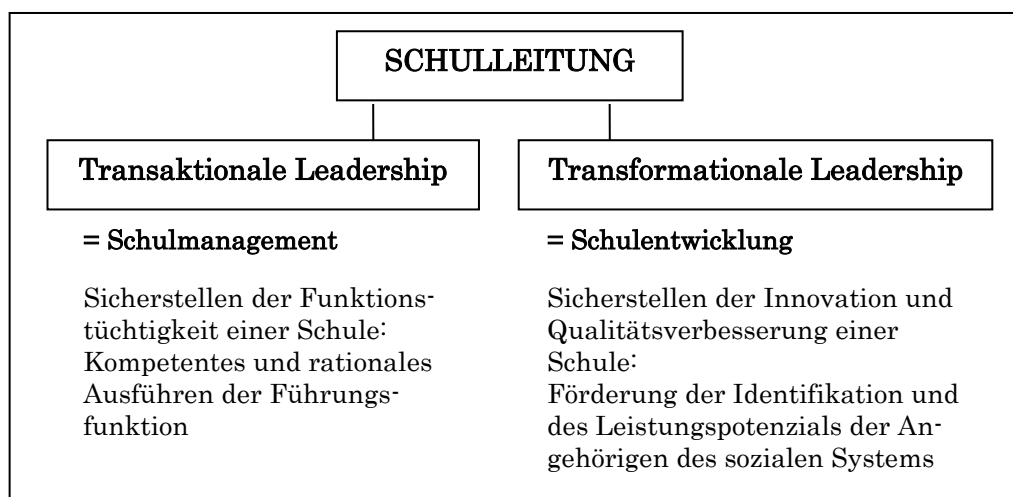


Abb. 12: Schulmanagement und Führung der Schulentwicklung (vgl. Dubs, 2006, S. 126)

Das Schulmanagement („*managerial leadership*“) teilt Dubs der *transaktionalen Führung* im *administrativ-organisatorischen Bereich* zu und die *Führung der Schulentwicklung* („*transformational leadership*“) der *transformativen Führung* (vgl. Dubs, 2006, S. 126.) Diese ist eine *theoretische Unterteilung der operativen Führung*, da *Mischtypen* von Führungsaufgaben bestehen, die weder eine eindeutige Schulentwicklungsmassnahme noch reine Routinearbeiten darstellen (vgl. Buchen, 2006, S. 40). Auch ist die *pädagogische Führung* der Schule der *transformativen Führung* zuzuordnen; hingegen wird die *direkte Führung* der einzelnen Mitarbeitenden – die *Personalführung*, die auf *Qualifizierung* und *Weiterentwicklung* der einzelnen Person ausgerichtet ist, eher der *transaktionalen Führung* zugerechnet. In diesem Zusammenhang gibt Gather Thurler (1997) zu bedenken, dass die traditionelle Unterscheidung zwischen *Management* und *Leadership* angesichts der *Komplexität* der Schulleitungsaufgabe zu überwinden ist (S. 22). Nichtsdestotrotz erscheint für eine *begriffliche Systematisierung* diese Unterscheidung zwischen *Schulmanagement* und *Führung der Schulentwicklung* hilfreich. Schulleitungspersonen sollten nun in beiden Bereichen versiert und *Führungskompetenzen* (im Sinne von *Fähigkeiten*) aufweisen (Dubs, 1994, 2006).

5.5.3 Schulmanagement – transaktionale Leadership

Das *Schulmanagement* beinhaltet die „*Sicherung des arbeitsorganisatorischen Funktionierens der Schule*“ (Steffen et al., 1993, S. 91). *Strategie* und *Programm* sind für die Umsetzung in die Schulpraxis auf ein *funktionierendes Schulmanagement* angewiesen, das im Alltag innerhalb *flexibler Strukturen* gewährleistet wird (vgl. Dubs, 2006, S. 21). Die *effektive (wirksame, zielgerichtete)* und *effiziente (mit optimalem Ressourcenaufwand und zeitlich optimale)* Erfüllung der *Managementaufgaben* garantiert die *Funktionstüchtigkeit* der Organisation Schule.

Elemente des Schulmanagements nach Dubs, 2006

Partizipativ-situativer (-delegativer) Führungsstil

Ein *partizipativ-situativer (delegativer) Führungsstil* in der *Mitarbeiterführung im administrativen Bereich* bewirkt eine *konsensfähige Arbeitsstrukturierung* und den Aufbau von *kooperativen Arbeits- und Sozialbeziehungen*. Tendenziell besteht zwischen den Beteiligten eine *wechselseitige symmetrische soziale Einflussnahme* (vgl. Wunderer, 2007, S. 14). In der Entscheidungsfindung sind Lehrpersonen bei *unstrukturierten Aufgaben* nur dann einzubeziehen, wenn sie ein *echtes Interesse* am Thema haben, *persönlich betroffen* sind und / oder wenn sie über die *notwendige Sachkompetenz* verfügen und diese einzubringen bereit sind (vgl. Seitz et al., 2005, S. 309–313).

Personalführung

Die *Personalführung*¹⁴¹ bedeutet die Wahrnehmung der *personalen Führungsverantwortung* gegenüber den einzelnen Mitarbeitenden. Es bestehen fünf Elemente der Personalführung: *Personalgewinnung, -beurteilung, -honorierung, -entwicklung und -trennung* (a.a.O., S. 338–368).

Insbesondere die *Personalentwicklung* steht in engem Zusammenhang mit der *pädagogischen Führung*, wenn Lehrpersonen im *Kernbereich von Unterricht* spezifische Weiterbildung nachfragen oder aufgrund persönlicher Entwicklungsziele entsprechende Weiterbildungsangebote besuchen. In der *pädagogischen Führung* bezieht sich *Führung durch Zielsetzungen* bei Lehrpersonen konkret stets *auch* auf die Unterrichtstätigkeit (Dubs, 2006, S. 133). Strittmatter & Ender (2010) beispielsweise sehen in der Personalführung eine *entwicklungsorientierte Schulleitungsaufgabe*, wobei auch der *Umgang mit erheblichen Qualitätsdefiziten* bei einzelnen Lehrpersonen Thema sein muss.¹⁴² In der Personalführung erlangen das *Mitarbeitendengespräch (MAG)* (bspw. Gasch, 2007) und die *Führung durch Zielvereinbarungsgespräche* (siehe Kpt. 5.4.6, *Management by objectivs*) besondere Relevanz.

¹⁴¹ In der hier nicht weiter ausgeführten Systematik von Seitz et al. (2005) ist die *Personalführung* den *Managementprozessen* zugeordnet.

¹⁴² Zu einer entwicklungsorientierten, personenbezogenen Personalführung und der Bezug zu einer Weiterentwicklung der Schule als lernendes System siehe auch Wissinger & Höher (1998).

Delegation

Delegation entspricht der *Führungstechnik Management by Delegation* (siehe Kpt. 5.4.6) und ist insbesondere für die Funktionsfähigkeit grosser Schulen bedeutsam. Dubs (2006) unterscheidet drei Formen der *Delegation in Schulen*:

- a) *Die juristische Delegation*: Übertragung der Zuständigkeit in rechtsverbindliche Entscheidungen durch die zuständige Behörde (bspw. die Schulpflege) an eine andere Behörde oder Stelle;
- b) *Delegation durch Organisation*: Dauerhafte Abgabe von Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung an untergeordnete Stellen im Rahmen der (Aufbau-) Organisation;
- c) *Delegation bei der Führung*: an eine/n Mitarbeitenden übergebene Aufgabe zur selbständigen Bearbeitung (vgl. S. 130).

Analog zur *Unteilbarkeit der Führungsverantwortung*, stellt eine Teilung der Verantwortung in der Delegation *keine echte Delegation* dar. Dubs plädiert daher für eine Gliederung in *Führungsverantwortung* und *Handlungsverantwortung*. Bei Letzterer delegiert die Führungsperson die Aufgabe an die jeweiligen Mitarbeitenden unter Berücksichtigung der *persönlichen Ressourcen* und *unterstützt* und *kontrolliert*. Führung *ohne Kontrolle* ist *nicht funktionsfähig*, wobei sich gute Führung durch ein breites Spektrum an *Kontrollformen* und *Sanktionsvarianten* auszeichnet. Wichtigster Punkt in der *Delegation* bleibt die Klärung der *Verantwortlichkeiten* (vgl. a.a.O., S. 130–132).

Information

Information ist ein anspruchsvolles Element operativer Führung. Aufgrund *menschlicher Wahrnehmungsmuster* und *kommunikativer Gesetzmässigkeiten* sind *Information* und *menschliche Kommunikation* mit Tücken behaftet und stör anfällig. Im kommunikativen Prozess geht es dem *Sender* grundsätzlich darum, einen *Inhalt (eine Botschaft)* an einen *Empfänger* zu übermitteln. Auch einfache Botschaften enthalten unterschiedliche Ebenen und stossen beim Empfänger auf verschiedene ‚Ohren‘. Eine Botschaft wird stets unter vier Aspekten gehört und gesendet: *Sachebene, Appell, Selbst- und Beziehungsdarstellung* (vgl. Schulz von Thun, 1996).

Es gibt verschiedene Gründe, weshalb Informationsprozesse in Schulen gestört werden: Die Schulleitungsperson hat beispielsweise *Angst* vor kritischen Reaktionen, will aus *taktischen Gründen* (bspw. bestehende Rivalitäten) Informationen zurückhalten, findet im Führungsalltag *keine Zeit* zur Information und / oder sie untersteht der *Geheimhaltungspflicht* oder eine solche vor. *Keine* Information/Kommunikation ist auch eine Information (vgl. 1. Axiom der Kommunikation, Watzlawick, 1982/1969). Hinzu kommen bewusste *Verschlüsselungs- Verschleierungstaktiken* unangenehmer Botschaften. Aber auch auf der Seite der Empfänger/innen ist der Umgang mit Information mit *Fehlerquellen* behaftet, bspw. durch eine *grundsätzliche Skepsis* und *Voreingenommenheit* gegenüber Informationen seitens der Schulbehörde und / oder der Schulleitung (siehe Kpt. 5.2.2, *Mikropolitik* und *willentliches Nicht-zur-Kenntnis-Nehmen von Informationen*). Diesen skizzierten grundsätzlichen Schwierigkeiten von Information und Kommunikation kann durch das Einrichten eines *formalen Informationssystems* begegnet werden. Darin sind die *Adressatengruppen*, die zuständigen, kompetenten *Informationsgebenden* und die *Informationswege* festgelegt; letztere sind möglichst kurz zu halten und den Schulseitigen bekannt zu geben (vgl. Dubs, 2006, S. 137–139).

Dienstwege und Stellvertretung

Elemente des Schulmanagements sind die Festlegung der *Dienstwege* sowie die *Stellvertretung*. Auf dem *Dienstweg* sind über die *hierarchische Organisationsstruktur* hinweg *Weisungen* weiterzugeben, die alle Schulangehörigen und / oder bestimmte innerschulische Gruppierungen betreffen. Im Zusammenhang mit der ‚*Geleiteten Schule*‘ verdient ein Punkt besondere Beachtung: Die im ‚*alten Paradigma*‘ direkte Kontaktaufnahme von Lehrpersonen zu den Schulbehörden ist *nicht mehr vorgesehen (bzw. nicht systemkonform)*. Die offiziellen Verbindungen zwischen Lehrpersonen und Schulbehörden laufen – abgesehen bei der Wahrnehmung des *Anhörungsrechts* – über die Schulleitung.

Die *Stellvertretung* klärt, wer bei Ausfall bzw. Abwesenheit einzelner Funktionsträger/-innen die *Verantwortung* für die *Aufgabenerfüllung* übernimmt. Dies erfordert von den Beteiligten eine regelmässige Information der wichtigsten Arbeitsinhalte, die Bereitschaft *im Sinne der vertretenen Person zu handeln* sowie *Diskretion* und *Loyalität* (vgl. Dubs, 2006, S. 139–140).

5.5.4 Die fünf Kräfte von transformationaler Leadership

Transformationale Leadership bedeutet die *Führung von organisationalem Wandel*; in der Schule bedeutet dies *Führung der Schulentwicklung* mit dem Ziel, die *Schul- und Unterrichtsqualität langfristig zu entwickeln*. Der Schulleitungsperson gelingt es, überzeugend – ohne die manipulativen *Aspekte von charismatischer Führung* (vgl. Dubs, 2006, S. 151; Weibler, 1997) – ihre Visionen an die Schulangehörigen zu vermitteln. Weil ohne Einbezug und Mitwirkung der Lehrpersonen als Expert/innen der *pädagogischen Prozesse* transformationale Leadership in anspruchsvollen Schulentwicklungsprozessen nicht gelingt, ist eine tragfähige *Beziehungsgestaltung* im Schulalltag entscheidend; denn *Vertrauen* und *positive Emotionen* sind „das Oel im Getriebe des täglichen Umgangs miteinander“ (Fend, 2008, S. 168). Erst auf einer tragfähigen zwischenmenschlichen Basis können ernsthaft *reale Veränderungen* und *Lern- und Entwicklungsprozesse* auf der *individuellen* wie der *organisationalen Ebene* angestoßen werden (vgl. Sergiovanni, 1996).

Fünf Kräfte von Leadership als Grundlage der transformationalen Leadership

Leadership ist nur glaubwürdig, wenn die kommunizierten *Werte* und *Inhalte* der *drei Ordnungsmomente Strategie, Struktur* und *Kultur* mit den *Führungsgrundsätzen* und dem *konkreten Führungsverhalten* als *kongruent* und die Führungsperson von den Geführten als *authentisch, wahrhaftig* und *integer* wahrgenommen werden. Die *Kongruenz* von *Führungsgrundsätzen* und *konkret erlebtem Führungshandeln* bezeichnet Dubs (1994) als *Gradmesser der Glaubwürdigkeit* einer Schulleitung. Auf der Grundlage der *vier Rahmen (frames)* von Bolman et al. (1997) formulierte Dubs (1994, 2006) *fünf Kräfte von Leadership*. Bolman et al. verstehen Führung der Schule als ein *Ganzes*, in dem *Führungsverständnis, Führungsstil* und *Rahmenbedingungen* von Führung in einen *Gesamtzusammenhang* stehen. Der Einbezug *unterschiedlicher Perspektiven* auf die Problemstellungen der Führung einer Schule – ergänzt durch den Aspekt der gemeinsamen Visionen – bezeichnen Seitz et al. (2005, S. 282–291) als *Integrative Führung*.

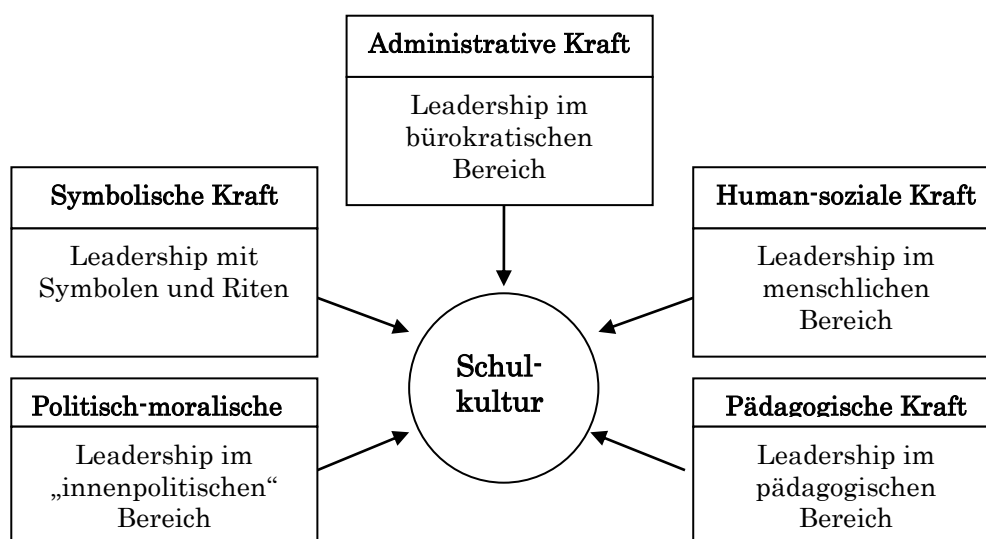


Abb. 13: Fünf Kräfte von Leadership (vgl. Dubs, 2006, S. 146)

Administrative Kraft von Leadership

Die **administrative Kraft** verleiht der Schulleitungsperson die bürokratisch-professionelle Autorität. Das Gewährleisten einer funktionsfähigen Organisation und der effektiven Strukturierung der Schule ist grundlegende Voraussetzung für erfolgreiche Leadership. Schulleitende ‚guter‘ Schulen weisen in der Studie von Bensen (2003, 2006) der administrativen Kraft (bzw. dem strukturellen Rahmen bei Bolman et al., 1997) ‚mit gewisser Selbstverständlichkeit‘ grosse Aufmerksamkeit zu. Die organisatorischen Abläufe sind gesichert und Zuständigkeiten, Einfluss- und Kompetenzbereiche geklärt. Führungsentscheidungen werden innert nützlicher Frist getroffen und den Betroffenen kommuniziert. Ordnung und Sicherheit im Schulhaus sind sicher gestellt und die Infrastruktur ist gut unterhalten (vgl. Dubs, 2006, S. 146–147). Funktionieren die organisatorisch-administrativen und verwaltungstechnischen Prozesse nicht, untergräbt dies das Vertrauen in die Schulleitung und beeinträchtigt das Schulklima. Lehrpersonen erwarten von Schulleitenden besonders in diesem Bereich Entlastung, verbunden mit dem Anspruch, dass ihre bestehenden Freiheitsgrade nicht eingeschränkt werden (a.a.O., S. 130).

Human-soziale Kraft von Leadership

Die **human-soziale Kraft** betrifft die Gestaltung der *interpersonalen Beziehungen* in der Schule; es geht um den *menschlichen Zusammenhalt im Kollegium*, der durch den Einsatz von *Arbeits- und Projektgruppen* gefördert wird. In der Schulleitungsarbeit kommt der *Interaktion* mit Lehrpersonen, mit Verwaltung und Schulbehörde *erste* und Interaktionen mit Schüler/innen *zweite Priorität* zu. Die *human-soziale Kraft* entsteht durch *Präsenz, Verfügbarkeit und Ansprechbereitschaft* der Führungsperson und verhindert, dass *soziale Distanz* zum Kollegium entsteht. Durch die *human-soziale Kraft* haben Lehrpersonen *Vertrauen* in die Schulleitung und fühlen sich *nicht kontrolliert*. Auch besteht die Sicherheit und Zuversicht, dass getroffene *Entscheidungen durchgesetzt* werden (a.a.O., S. 147). Fehlt der Schulleitungsperson die „*menschliche Überlegenheit*“ (a.a.O., S. 130) versagen ihr die Lehrpersonen die *Gefolgschaft*.

Pädagogische Kraft von Leadership

Die **pädagogische Kraft** beinhaltet das *pädagogische Wissen*, die *Kenntnisse* und *Fähigkeiten der Schulleitung*. Dabei sind Fend (2008, S. 233) wie Dubs (2006, S. 147) der Auffassung, dass *eigene Unterrichtserfahrung* für die operative Führung einer Schule unabdingbar sei, da Schulleitende die Probleme des Unterrichtens erfahren haben und kennen müssen, um Lehrpersonen *effektiv* in Fragen der *Unterrichtsentwicklung* beraten und unterstützen zu können. Die systematischen *Unterrichtsbesuche* und die laufende *Qualifizierung* der Lehrpersonen bezeichnet Dubs (2006) als *Kernaufgaben* der Schulleitungsperson (a.a.O., S. 156). Die *Anerkennung von guten Leistungen* der Lehrpersonen ist dabei ebenso wichtig wie der *Mut, offene, ehrliche Rückmeldungen* zu geben und bei *Pflichtverletzung* seitens einer Lehrperson einzugreifen. Die *pädagogische Kraft* von Leadership bewirkt bei den Lehrpersonen *Vertrauen* in die *Ausrichtung der Schulentwicklung*; sie wissen, welches die Inhalte der weiteren Entwicklungsschritte sind. Ein *pädagogisch optimistisches* und *unterstützendes Klima*, verbunden mit *hohen Erwartungen* an die Leistungen der Schüler/innen (vgl. Fend, 1996) zeichnet die *pädagogische Kraft* einer Schulleitungsperson aus.

Politisch-moralische Kraft von Leadership

Die **politisch-moralische Kraft** einer Schulleitungsperson befähigt sie, *Koalitionen* und *Allianzen* mit verschiedenen schulischen Akteuren einzugehen und mit der Tatsache umzugehen, dass deren individuelle Intentionen mit den langfristigen Zielen der Schulentwicklung und der strategischen Ausrichtung kollidieren können. Schulleitende müssen in der Lage sein, die damit verbundenen *Inkonsistenzen* zu erkennen und zu bearbeiten. Da Schulleitende in unterschiedliche schulische *Akteurkonstellationen* eingebunden sind und ihnen in *strategischen Fragen* die *letzte Entscheidungskompetenz* fehlt, erhält die *politisch-moralische Kraft* insbesondere in der Konstellation mit den Schulbehörden hohe Relevanz. Die **politische Komponente** erfordert den Aufbau und die Pflege *vielfältiger Koalitionen, Allianzen* und *Kooperationen* mit unterschiedlichen Akteuren sowie einen geschickten Umgang mit *Intentionsinterferenzen* (siehe Kpt. 4.2.6). Das **moralische Element** bewirkt, dass die Schulleitungsperson *mittel- bis langfristig glaubwürdig* bleibt und sich gute Voraussetzungen für die *Einflussnahme auf Schulentwicklungsprozesse* schafft. Da die *kooperativ-partizipative Führung* den Einbezug der Kollegien in schulische Entscheidungsprozesse verlangt, die Meinungen pluralistisch und die Ressourcen knapp sind, wird die *politisch-moralische Kraft* in der Führung einer Schule weiter an Bedeutung gewinnen (Dubs, 2006, S. 148). Allerdings gibt es Hinweise, dass eine hohe Aufmerksamkeit des politischen Aspekts eher auf *defizitäre Führungspraxen* hinweisen und eine *hohe Ausprägung des politischen Rahmens* kein Merkmal von Führung guter Schulen ist (vgl. Bensen, 2003, 2006). Je höher die mikropolitischen Aspekte von der Schulleitung gewertet werden, desto kritischer wird ihr Führungshandeln durch die Lehrpersonen in den zentralen Führungsbereichen *Organisationskompetenz, zielbezogene Führung* und *Förderung der Weiterbildung* beurteilt.

Symbolische Kraft von Leadership

Die **symbolische Kraft** von Leadership versteht die Vorgänge und das Geschehen in der Schule mit *Sinn* und *Bedeutung*. Analog der Ausführungen zur *symbolischen Führung* (siehe Kpt. 5.1.5) bestehen in der Schule *neben der rationalen Ebene* auch *emotionale* und *irrationale Momente*. Vorkommnisse werden von den Individuen mit je *unterschiedlichen Deutungen* versehen und *verschieden interpretiert*. *Symbole* verschaffen in uneindeutigen, verwirralichen Situationen *Sicherheit*, weshalb es für Schulleitende wichtig ist, sich der Funktion von *Symbolen*, *Zeremonien* und *Ritualen* bewusst zu sein, um diese wirksam einzusetzen. Viel weist darauf hin, dass Schulleitende ‚guter‘ Schulen dem *symbolischen Rahmen* in ihrer Führung viel Beachtung schenken (vgl. Bonsen, 2003, 2006). Die Schulleitungsperson, die sich der *symbolischen Kraft* von Leadership bewusst ist, argumentiert *nicht ausschliesslich rational*, sondern es gelingt ihr, dank ihrer *Persönlichkeit* und *Überzeugungskraft* bei den Lehrpersonen *Gefolgschaft* für ihre *Visionen*, *Werte* und *Zielsetzungen* sowie *Loyalität* herzustellen (vgl. Dubs, 2006, S. 50). *Symbolische Führung* wird durch *charismatische Führung* (siehe Kpt. 5.1.4; Kpt. 5.1.5) gelebt und durch symbolisches Handeln entsteht eine schulische „*Sinngemeinschaft*“ (Seitz et al., 2005, S. 289). Die Wirkungsdimensionen der *symbolischen Aspekte* in der Führung liegen in den zentralen Bereichen von *Identitätsfindung im Kollegium* und in der *zielbezogenen Führung* (vgl. Bonsen, 2003, 2006).

5.5.5 Elemente und Kriterien von transformationaler Leadership in der operativen Führung der Einzelschule

Der transformationalen Leadership können alle Führungsintentionen zugerechnet werden, die sich auf die *Entwicklung* und *Qualitätssteigerung* von *Schule* und *Unterricht* beziehen. Die folgenden Ausführungen zur *transformationaler Leadership* erfolgen – mit Modifikationen – nach Dubs (2006).

Langfristige Orientierung und Zielfindung

Leadership in Schulentwicklungsprozessen ist ein *fortwährendes Bemühen* um *Innovationsfähigkeit*, *Optimierung* und *Weiterentwicklung* der schulischen Organisation und ihrer Mitglieder. Innovation in Schulentwicklung ist *kein einmaliges Event*, sondern bedeutet die „*täglich stattfindende Aufgabenerfüllung in Unterricht und Schulleben*“ (Buchen, 2006, S. 37). So ist die *transformationale Leadership* als *kontinuierliches Schulentwicklungsvorhaben* auf *Langfristigkeit* in der Umsetzung der Visionen angelegt. Auch hat Schulentwicklung nur dann Berechtigung, wenn sie sowohl für Schüler/innen wie für Lehrpersonen zu einer *besseren Schule* und zu *besserem Unterricht* führt (Dalin, 1999; Oelkers, 2003).

Die *Zielfindung* in der Schulentwicklung erfolgt unter *Einbezug der Lehrpersonen* in die Entscheidungsprozesse. Der erwünschte *Endzustand* wird *antizipiert*, *konkretisiert* und ist *realistischerweise erreichbar*. Ein *mehrheitsfähiger Konsens* in wichtigen Fragen schafft im Kollegium die Basis für die geplanten Entwicklungen. Es finden *keine Ad-hoc-Übungen* in der Schulentwicklung statt und die einzelnen Entwicklungsschritte sind in einen *Gesamtplan* eingebettet und dieser ist den Lehrpersonen bekannt. Damit ist eine langfristige *Planungssicherheit* gegeben und es wird *Vertrauen* in die Führung geschaffen. Zur *langfristige Orientierung* gehört auch die *systematische Überprüfung* der *Wirkungsqualität* der umgesetzten Schulentwicklungselemente, *systematisches Feedback* und *erforderliche Anpassungsleistungen* auf organisationaler wie individueller

Ebene (vgl. Dubs, 2006, S. 152–154). Mit dem Aufbau von Feedback-Systemen und vergleichender Leistungsbewertung geht es um einen „*grundlegenden Wandel der Schulkultur*“ (Oelkers, 2010a, S. 13).

Führung und Entscheidung

Die *Präsenz* der Schulleitungsperson im Schulalltag ist ein wichtiges *Element transformationaler Leadership*. Die *Beziehungsqualität* und eine *emotionale Basis* mit positiven Gefühlen baut sich in *vielfältigen Interaktionsprozessen* – im „*Zwiegespräch*“ (Fend, 2008, S. 167) – zwischen Schulleitung und Lehrpersonen auf. Dazu benötigt es den *konkreten Kontakt* und *Austausch* mit dem Gegenüber und dazu ist die *physische Anwesenheit* und *Sichtbarkeit* der Schulleitungsperson erforderlich. Durch „*Ich leite, indem ich umhergehe*“ (Biott & Rauch, 1997) erhält sie wichtige *Interaktionsbeziehungen* aufrecht und erfährt viel Informelles über ihre Schule, über Lehrpersonen und Schüler/-innen. Durch ihre *physische Präsenz* im Schulhaus sichert die Schulleitungsperson auch *Ordnung* und *Disziplin* im Schulhaus und im Schulalltag.

Zonen der Entscheidungsfindung

In der operativen Führung stellt sich die Frage, bei *welchen Themen*, zu *welchem Zeitpunkt* und mit *welcher Gewichtung* die Lehrpersonen in *Entscheidungsfindungsprozesse* einzubeziehen sind. Im *administrativ-organisatorischen Bereich* gestaltet sich das Vorgehen einfacher (siehe Kpt. 4.1.4, *transaktionale Leadership*) als in Fragen der *Schulentwicklung*, bei denen die Lehrpersonen in ihrem *Kerngeschäft Unterricht* tangiert sind. Das *Modell der Entscheidungsfindung* von Hoy & Miskel 2001, zit. nach Dubs, 2006, S. 155) bietet eine Orientierungshilfe:

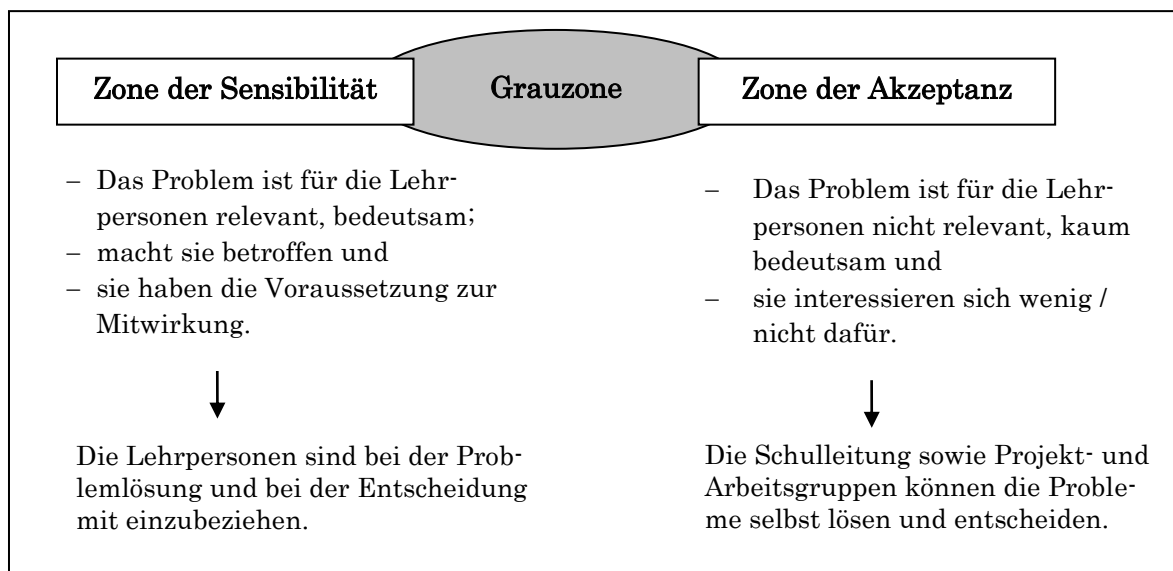


Abb. 14: Modell der Entscheidungsfindung modifiziert nach Dubs, 2006, S. 155

Die ‚Kunst‘ liegt darin, den *Grad des Interesses* sowie der *Betroffenheit* der Lehrpersonen für bevorstehende Entscheidungen richtig einzuschätzen. Treffen Schulleitende zu viele Entscheidungen, die in der *Zone der Sensibilität* liegen ohne Einbezug der Lehrpersonen, wird ihnen ‚eigenmächtiges‘ und *autokratisches* Führungsverhalten vorgeworfen. Legt sie zu viele Entscheidungen aus der *Zone der Akzeptanz* den Lehrpersonen zur Diskussion vor, wird sie als *führungsschwach* und *wenig entscheidungsfreudig* wahrgenommen, da Lehrpersonen gerade in *administrativ-organisatorischen* Fragen

erwarten vor ‚Belästigungen‘ verschont zu bleiben. Andererseits erfordern Entscheidungen in der *Zone der Sensibilität* eine *intensive inhaltliche Diskussion* und *Mitwirkungsmöglichkeiten* der Lehrpersonen. Auch wenn damit *zeitliche Verzögerungen* einhergehen, erfahren *partizipativ entstandene Entscheidungslösungen* mehr Akzeptanz, womit ihre Umsetzung auf der Mikroebene des Unterrichts wahrscheinlicher wird. Dubs (2006) stellt fest, dass in Schulen mit einem *konstruktiven Organisationsklima* im Verlaufe der Zeit mehr und mehr Entscheidungen in die *Zone der Akzeptanz* fallen – mit dem Effekt der Entlastung für die Lehrpersonen – und das Bedürfnis der Lehrpersonen, bei Entscheidungen mitzureden, abnimmt (S. 155).

Austausch mit schulischem Umfeld

Transformationale Leadership zielt auf die Gestaltung von *konstruktiven* und *langfristig tragfähigen Beziehungen* zu den *schulischen Umwelten* ab. Die *Beziehungspflege* mit dem Umfeld bezieht sich insbesondere auf den *angemessenen Einbezug der Eltern* in das Schulgeschehen. Im Austausch mit dem schulischen Umfeld und der Öffentlichkeit ist die *symbolische Kraft von Leadership* bedeutsam. Der Aufbau eines eigenen positiv wahrgenommenen Schulprofils erfordert die *kontinuierliche Aufbauarbeit* durch die Schulleitung. Ihr kommt die Aufgabe zu, die Schule gegen aussen formal zu vertreten und Kontakte mit dem Umfeld zu pflegen. Konstruktive Beziehungen zu den *externen Anspruchsgruppen* im lokalen Umfeld sind ein wesentlicher Faktor für die Akzeptanz der Anliegen der Schule. Das Renommee der Einzelschule beeinflusst, wie bereitwillig die *lokale Behörde* zusätzliche *Ressourcen zur Verfügung stellt* (siehe Kpt. 3.1.2).

Einstellungen der Schulleitungsperson

Eine Schulleitungsperson, die eine *transformationale Leadership* verfolgt, verfügt über eigene *Normen und Werte*, ist sich dieser bewusst und entwickelt auf deren Grundlage *Visionen, Ideen* und *Zielsetzungen* für die Schulentwicklung (Sergiovanni, 2001). Die Einstellung der Schulleitungsperson zu ihrer Führungsarbeit muss von einer „*langfristigen Verantwortung*“ (Dubs, 1996, S. 160) für die Schule getragen sein. Mit Leadership ist die Überzeugung verbunden, dass sich die *Visionen realisieren* lassen und sich die Schule mit *langfristigem Engagement* und *kontinuierlicher Innovationsarbeit* auf ein eigenes Profil hin gestalten und entwickeln lässt. Buchen (2006) gibt zu bedenken, dass alles am *Management*¹⁴³ erlernbar ist, so

- die Führungsaufgaben, die Führungswerkzeuge sowie die Grundsätze zu Führung;
- nicht jedoch die Übernahme von Verantwortung.

Diese ist auf juristischem Weg nicht befriedigend zu regeln und verbleibt in der persönlichen Haltung der Schulleitungsperson (vgl. „*sachliche Flexibilität*“, Schimank, 2000, S. 318). Damit verbunden ist das *Engagement* der Schulleitungsperson, das über die *Musserwartungen* an die Führungsrolle (siehe Kpt. 4.2.1; Kpt. 5.4.1) hinausgeht. Ein hohes Engagement, ein Commitment und die Identifikation mit der Schule sind für *Leadership* unabdingbar, wenn auch nicht von aussen erzwingbar.

¹⁴³ Buchen (2006) setzt in seinem Artikel *Verwaltung der Schule* dem *Management der Schule* gegenüber, so dass mit Management bei ihm die Führung der Schulentwicklung gemeint ist. Dies ist nicht äquivalent mit der Begriffsdefinition, die in der hier vorliegenden Arbeit verwendet wird.

Hohe Erwartungen an alle Schulangehörigen

Transformationale Leadership beinhaltet *hohe Erwartungen* der Schulleitungsperson an Lehrpersonen wie an Schüler/innen sowohl bezüglich der *Leistungsbereitschaft* als auch des *Sozialverhaltens* und der *faktischen fachlich-intellektuellen Leistungen*. Operative Führung der Schule wirkt sich *indirekt* auf die Schülerleistungen aus, so ist mehrfach belegt, dass in ‚erfolgreichen‘ Schulen die Schulleitenden grossen Wert auf einen *anregenden, herausfordernden und anspruchsvollen Unterricht* legen (siehe Kpt. 2.1). *Hohe Erwartungen der Schulleitungsperson* und ein *positives Menschenbild*, das Vertrauen in Individuen, viel zu leisten, was im Sinne einer impliziten Theorie (bspw. McGregor, 1960) auch zu höherer *individueller Leistungsbereitschaft*, zu real *besseren Leistungen* und zu einem *grösseren Engagement* führt als eine pessimistische Grundhaltung. Um Lehrpersonen bei der Bewältigung der Herausforderungen zu unterstützen, sind durch die Schulleitung die *organisationalen wie personalen Voraussetzungen* zu schaffen.

Pädagogische Führung bzw. Führung der Schulentwicklung

Die *pädagogische Führung*¹⁴⁴ der Schule bezieht sich auf übergreifende *Innovationen* und die *Weiterentwicklung des Unterrichts* bzw. auf den „*Kernprozess*“ von Schule (Seitz et. al., 2005, S. 411–450). Im Mittelpunkt stehen die *pädagogischen Wirkungen* von Unterricht und die *Steuerung der Unterrichtsqualität*. Oelkers stellt fest, dass *Qualitätsentwicklung* auffällig oft *nicht* auf den Unterricht sondern auf die soziale Organisation Schule bezogen ist (Oelkers, 2003, S. 51). Eine ernsthafte *transformationale Leadership* in der Einzelschule bezieht sich jedoch stets auch auf die Unterrichtsqualität, sind doch Qualitätsentwicklungsmassnahmen nur legitim, wenn daraus für Schüler/innen eine *Verbesserung der Unterrichtsqualität* resultiert (vgl. Dalin, 1999, S. 215ff). Die Entwicklung der *Unterrichtsqualität* erfolgt im Gesamtsystem des Bildungswesens innerhalb eines Kontinuums von *Input – Prozess – Output (bzw. Outcome)* (vgl. Seitz et al., 2005, S. 413). Die *Pädagogische Führung* der Einzelschule ist in diesen *gesamtsystemischen Zusammenhang* des jeweiligen kantonalen Bildungswesens eingebunden: *Inputfaktoren* der *Makroebene* wie *Lehrpläne* u.a. können durch Schulleitungs- wie Lehrpersonen nur *indirekt* über politische Partizipation beispielsweise über Berufsverbände beeinflusst werden¹⁴⁵ (siehe Kpt. 4.1.3).

Der *Pädagogischen Führung* werden hier folgende Elemente zugeordnet (siehe Anmerkung Fusszeile 144):

- a) *Leitung und Steuerung der Konsensfindung* im Kollegium in der Schul- und Unterrichtsentwicklung;
- b) *Führung und Unterstützung* der Lehrpersonen bei der Erfüllung ihres Berufsauftrags sowie Überwachung des Unterrichtserfolges;
- c) *Weiterqualifizierung* des Kollegiums insgesamt sowie der einzelnen Lehrperson bezogen auf den gesamtschulischen Weiterbildungsbedarf.

¹⁴⁴ In der Literatur wird die *pädagogische Führung* verschieden interpretiert, siehe beispielsweise auch die Einteilung des VSLCH (2005; vgl. www.vslch.ch). Seitz et al. (2005) ordnen Teile der pädagogischen Führung dem *Kernprozess* zu und bei Dubs (1994, 2006) gehört der Personalgewinnungsprozesse zur *pädagogischen Führung* sowie zur transformationalen Leadership. Ein Kriterium der *transaktionalen Leadership* ist die „*Unterstützung der Lehrpersonen*“ (S. 153) – Die Zuordnungen in der vorliegenden Arbeit lehnen sich an diese Grundlagen an.

¹⁴⁵ Es bestehen eine Reihe weiterer unterrichtsbezogener Inputfaktoren, die von der Makroebene für die Einzelschule bestimmt sind, u.a. *Stundentafel, obligatorische Lehrmittel* bis hin zur Einführung von *integrativen Schulungsformen*.

Zu a) Leitung und Steuerung der Konsensfindung im Kollegium

Durch *kooperative Führung* und einen *partizipativen Führungsstil* wird die Steuerung der *pädagogisch-inhaltlichen Schulentwicklung* im *fachlich-inhaltlichen Diskurs* innerhalb des Kollegiums sichergestellt. In *pädagogischen Konferenzen* werden Themen bearbeitet, die sich auf den *Unterricht* und das *Zusammenleben in der Schule* und damit auf die *Unterrichtsqualität* und die *Schulkultur* beziehen. Diskussionspunkte können sein: die Bestimmung gemeinsam zu nutzender Lehrmittel, die Gestaltung von Schulanlässen, einheitliche Beurteilungsstandards von Schülerleistungen, klassenübergreifende Vergleichsarbeiten, Durchsetzung von Disziplin und Ordnung, Absenzenwesen u.a.

Effektives Führungsinstrument stellt die Einrichtung von unterrichts- und schulentwicklungsbezogenen *Steuer-* und / oder *Projektgruppen*¹⁴⁶ dar, in denen die inhaltlichen Vorarbeiten für die *pädagogischen Konferenzen* geleistet werden, dar. Durch die Vorarbeiten der *Steuer- und Projektgruppenmitglieder* entsteht eine *vorbereitende Akzeptanz* für geplante Entwicklungsschritte, sodass ein Teil der *Überzeugungsarbeit* durch signifikante Lehrpersonen geleistet wird. Wählt die Schulleitung die Mitglieder der *Steuer- und Projektgruppen* geschickt aus, kann sie innovative Kräfte ebenso einbinden wie skeptische.

Durch eine *effektive Sitzungsleitung* (vgl. bspw. Hefti, 2002), durch *Auswahl* und *Gewichtung der Themen* auf der Traktandenliste kann eine Schulleitungsperson die Diskussion in Teilen steuern. Konsensual getroffene Entscheidungen und / oder auf kollegialen Einbezug erfolgte Führungsentscheidungen sind wesentlich einfacher durchzusetzen, als ‚einsam‘ gefällte, denen Widerstand und Opposition seitens des Kollegiums erwächst. Dass partizipativ abgesicherte Entscheidungen verbindlich sind und auch gegen Widerstand durchgesetzt werden, ist ein *Gütekriterium* von *transformationaler Leadership* (Dubs, 2006).

Zu b) Unterstützung, Begleitung und Förderung der Lehrpersonen im Unterricht

Pädagogische Führung beinhaltet die *Unterstützung, Begleitung* und *Förderung* der Lehrpersonen in ihrer *pädagogischen Arbeit*; diese bezieht sich *auch* auf den Unterricht, der nicht länger als ‚Privatsphäre‘ der einzelnen Lehrperson gelten gelassen wird. *Kontinuierliche Unterrichtsbesuche* sind eine der *Hauptaufgaben* der *Pädagogischen Führung*. Es geht dabei nicht (nur) um die Pflege der Beziehungsebene sondern darum, die „*Lehrkräfte und den Unterricht ständig zu überwachen*“ (a.a.O., S. 156) und darum, die „*Ausführungsqualität*“ (Oelkers, 2009b, S. 13) im Unterricht zu überprüfen und zu beurteilen. Dieser Punkt stellt für Lehrpersonen, die im ‚*alten Paradigma*‘ beruflich sozialisiert wurden, einen „*Kulturbruch*“ (Krainz-Dürr, 2003, S. 74) dar, denn sowohl die *systematische Unterrichtsevaluation* im Rahmen des *internen Qualitätsmanagements* wie das *professionelle Feedback* zum Unterricht waren bislang nicht institutionalisiert. Voraussetzung ist, dass das *individuelle Feedback konstruktiv* und *ehrlich* ausfällt und die Schulleitungsperson über die Qualifikation, die Erfahrung und das Wissen zu Qualitätsindikatoren im Unterricht verfügt. An der Schulleitungsperson ist es, *Methodenfreiheit* und *pädagogische Autonomie* der Lehrperson zu gewährleisten (Dubs, 2006, S. 157) denn Unterrichtsqualität kommt auf unterschiedliche Weise zustande (Helmke, 2003). Unterstützung und Begleitung der Lehrperson durch die Schulleitung beziehen sich neben den pädagogischen Fragestellungen auch auf den Umgang mit Eltern sowie auf *Schutz vor ungerechtfertigten Anschuldigungen* (Dubs, 2006, S.158). Die Schulleitungs-

¹⁴⁶ Zu Projektmanagement in Schulen siehe bspw. König & Volmer (2009).

person kann in ihrer Funktion auch *Coach* sein – insbesondere von jüngeren Lehrpersonen (vgl. Reifegradtheorie von Hersey et al., 1977). Die Unterstützung kann in *emotionaler Hinsicht* erfolgen, Unterstützung und Beratung in persönlichen beruflichen Fragestellungen beinhalten als auch einen *Schutz vor Überforderung* bei unzureichenden persönlichen und / oder institutionellen Ressourcen bedeuten.

Zu c) Steuerung der Weiterqualifizierung und Weiterbildung im Kollegium

Die kontinuierliche *fachliche Qualifizierung* und *Weiterbildung* der Lehrpersonen als Mitglied einer *lernenden Organisation* (vgl. *Teamlernen* bei Senge, 1996, S. 284–327; vgl. Fullan, 1999) ist ein wichtiges Element der *Pädagogischen Führung* und der *Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulqualität*. Der Weiterbildungsbedarf der Lehrpersonen ist im Rahmen des MAG zu klären, das der *Personalführung* zugeordnet ist. Neben der beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung der/des Einzelnen hat eine Schulleitungsperson insbesondere den *Weiterbildungsbedarf der Schule* in ihrer *Gesamtentwicklung* zu beachten. Deshalb sollte die *interne Weiterbildung* des Kollegiums nicht dem Zufall oder den einzelnen Lehrpersonen überlassen werden. In einem *Gesamtkonzept* wird mit „„gezielter“ Weiterbildung“ (Oelkers, 2009b, S. 14) die Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitung gesteuert (vgl. auch Oelkers, 2010a). Aufgabe der Schulleitung in der *pädagogischen Führung* ist, den *Weiterbildungsbedarf der Schule als lernende Organisation* abzuklären, Prioritäten und Zielsetzungen festzulegen und den *Lehrpersonen transparent* zu kommunizieren. *Personalentwicklung* wird innerhalb des Gesamtkonzeptes der lokalen Schulentwicklung gesehen und im Hinblick auf die *Umsetzung der Visionen* und *schulischen Zielsetzungen* konzipiert und umgesetzt (vgl. Buhren, 2007, S. 106–113; Buhren & Rolff, 2006).

5.5.6 Aufgaben und Anforderungen an die Schulleitungsperson

In der Literatur sind eine Fülle an *Aufgaben, Verantwortlichkeiten, Anforderungen* und *persönlichen Qualitäten* bezüglich Schulleitungspersonen aufzufinden, die an das „multifunktionale Wunderwesen“, skizziert bei Huber (2009b), erinnern – verbunden mit einer teilweise unsystematischen Durchmischung von *Aufgaben, Verantwortlichkeiten* und *Anforderungen*.

Führungsaufgaben und Verantwortlichkeiten der Schulleitungsfunktion

Alles deutet darauf hin, dass die Schulleitungsfunktion einen *eigenständigen Beruf* mit einem *professionellen Berufsverständnis* darstellt, sich von der *Lehrerprofession* massgeblich *unterscheidet* und eigene Wege der *Professionalisierung* – ausgerichtet auf die *Wahrnehmung von Führungskompetenz* – beschreitet (vgl. Rosenbusch et al., 2007). Damit verbunden ist eine auf die Schulleitungstätigkeit zugeschnittene *Qualifizierung* und *Weiterbildung* (bspw. Huber, 2002, 2005; siehe Kpt. 3.2.4).

Dazu eine an die *aargauischen Verhältnisse* angepasste und ergänzte *Gegenüberstellung* der Funktionen *Schulleitung* und *Lehrperson* in Anlehnung an Rosenbusch et al. (2007).

Lehrperson	Schulleitungsperson
– Unterrichten in den zu erteilenden Fächern	– Führung des Kollegiums, das aus Individuen besteht
– Adressaten sind Kinder und Jugendliche	– Adressaten sind qualifizierte Erwachsene als primäre Zielgruppe
– Erfolg durch Schülerleistungen	– Erfolg durch pädagogische Führung
– Kompetenz: didaktisch-methodische Professionalität, pädagogisch-erzieherische Kompetenz, diagnostische Kompetenz	– Kompetenzen: transformationale Leadership in Schulentwicklung und pädagogischer Führung, Managementkompetenzen
– „kinderpädagogische“, erzieherische Aufgaben	– „erwachsenenpädagogische“ (andragogische) Aufgaben
– Pädagog/in	– Eher Manager/in, Leader/in
– Leistungskontrolle: primär Schulaufgaben	– Leistungskontrolle: interne und externe Evaluation
– Verantwortung für Schüler/innen und Klasse	– Verantwortung für Leistungen, Qualität, und Reputation der gesamten Schule
– Lehrplan als Arbeitsgrundlage	– Schulrecht und Verwaltungsvorschriften als Arbeitsgrundlage
– Tätigkeit im inneren Bereich der Schule, vornehmlich im Klassen-, Unterrichtszimmer	– Tätigkeit nach aussen: Schulbehörde, kantonale Behörde (Inspektorat), Öffentlichkeit und Medien, gesellschaftl. Gruppen
– Eher „zelluläre“, oft isolierte Einzelarbeit beim Unterrichten	– Öffentliche Disposition als Ansprechperson innerhalb und ausserhalb der Schule

Tab. 8: Gegenüberstellung des Berufes von Lehrpersonen und Schulleitenden (in Anlehnung an Rosenbusch et al. 2007, S. 19)

Fend (2008) sieht die *Hauptaufgabe* der Schulleitung in der *Führung der Schule*, die in erster Linie *regulativer Art* ist, weshalb die „*Wahrnehmung von Führungskompetenz*“ (S. 166) an erster Stelle steht. Für Thom & Ritz (2002) haben Schulleitende folgende Verantwortlichkeiten:

- „Führungs- und Förderungsverantwortung für den Lehrkörper;
- Strategieverantwortung im Sinne der betrieblich-organisationalen (nicht der politischen im Sinne des strategischen Management der Schulpflege) Strategie- und Zielfindung für die Schule;

- Ergebnisverantwortung für die Erreichung der vereinbarten Outputs bzw. Zielsetzungen von Schule und Unterricht;
- Finanzverantwortung für die Einhaltung der Budgetvorgaben.¹⁴⁷ (S. 8)

Die internationale, vergleichende Analyse der *Aufgabenteilung* innerhalb von Schulen weist auf die *Arbeitsteilung* innerhalb der Einzelschule zwischen Entscheidung und Verantwortung a) im *Bereich Unterricht* und b) für die *Schule als Ganzes* hin. Schulleitende haben die *Rahmenbedingungen für den Unterricht zu sichern* und die Lehrpersonen sind für die *didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichtes*, für *Beurteilung der Schülerleistungen* verantwortlich (vgl. Wissinger, 2002). Die unten stehende Tabelle gibt Auskunft über die Aufgabenbereiche von Schulleitenden, welche von drei Autoren genannt werden:

DUBS (2006, S. 117)	FEND (2008, S. 156-157 (in Anlehnung an das St. Galler Schulmodell, Seitz et al. (2005)	RAUCH (2003, S. 49–52) (sechs Thesen zur Schulleitungstätigkeit) ¹⁴⁸
– Verantwortung für die Zielrichtung der Schule	– Sorge für materielle Ressourcen und Ausstattung	– Leitung und Beteiligung der Schulpartner
– Pädagogische Leitung der Schule	– Sorge für einen reibungslosen Ablauf der Entscheidungsprozess	– Unterstützung der organisatorischen Rahmenbedingungen
– Personalwesen der Schule	– „Innenpolitik“: Sorge für einen sachgerechten und fairen Lehrereinsatz	– Unterstützung der Lehrpersonen in pädagogischer Hinsicht
– Management der Schule	– Gestaltung des Kontakts zu Eltern	– Vertreten der Schule gegen aussen
– Kommunikation	– Arbeit an der Selbstdarstellung und Aussenpolitik der Schule	– Effiziente Gestaltung des eigenen Aufgabenfeldes sowie der gesamten Schule in zeitlicher, ökonomischer und personeller Hinsicht
	– Vernetzung der Schule zu Betreuungsinstanzen im lokalen Umfeld	– * ¹⁴⁹

Tab. 9: Aufgaben- und Verantwortlichkeitsbereiche von Schulleitenden im Überblick

In der Literatur sind eine Reihe weiterer Zusammenstellungen zu finden, bspw. Buchen (2006) oder beim VSLCH (2005).

¹⁴⁷ Zur Bedeutung der Budgetierung sei auf Malik (2001) hingewiesen, der die Auseinandersetzung mit Finanzfragen als Chance sieht, ein neues Führungsumfeld rasch und tiefgreifend kennenzulernen. Gerade für Schulleitende, die aus dem Lehrberuf stammen und mit der betriebswirtschaftlichen Seite der Führungsaufgabe zumeist weniger vertraut sind, ist diese Feststellung nicht unbedeutend.

¹⁴⁸ Die sechs Thesen wurden aufgrund von fünf halbstrukturierten Interviews mit Schulleitenden aus zwei Hauptschulen und drei Gymnasien in Österreich erstellt (Rauch, 2003).

¹⁴⁹ Die sechste These lautet: „Schulleiter/in braucht Unterstützung, um das komplexe Aufgabenfeld bewältigen zu können“ (Rauch, 2003, S. 52). Sie stellt insofern einen Aufgabenbereich dar, als dass sich die Schulleitungsperson fachlich und persönlich Unterstützung holen muss bspw. durch gezielte Weiterbildung und Qualifizierung.

Global formulierte Anforderungen an Schulleitende

Die Anforderungen an eine Schulleitungsperson stehen jenen an Führungspersonen im Wirtschaftsbereich kaum nach.¹⁵⁰ Wenn man in Betracht zieht, wie herausfordernd sich die Führung einer Schule aufgrund der spezifischen Ausgangslage gestaltet, muss sogar von der *Notwendigkeit einer erhöhten Sensibilität in Fragen der Führung* ausgegangen werden. Global an die Persönlichkeit und das Verhalten der Schulleitungsperson gestellte Anforderungen lauten:

- Schulleitende erwerben sich *Vertrauen* und *Loyalität* der Lehrpersonen, indem sie *allen* Schulangehörigen gegenüber eine *faire Behandlung* gewährleisten und *Respekt* entgegenbringen.
- In der Führung der Schule geht es in erster Linie darum „*Rechtssicherheit, Korrektheit*“ (Fend, 2008, S. 168) herzustellen und den Individuen mit „*Fairness und Achtung*“ (ebd.) zu begegnen. Erst auf einer *soliden zwischenmenschlichen Basis* von *Vertrauen* und *Akzeptanz* kann *kooperatives Zusammenleben* in der Schule gelingen.
- Ein *echtes Interesse* an den *Bedürfnissen* und *Problemlagen* der/des Einzelnen sind ebenso erforderlich an deren *persönlicher Förderung*.
- Schliesslich erlangt eine Schulleitungsperson in der Wahrnehmung der Lehrpersonen wie der Schüler/innen eine „*natürliche Ausstrahlung*“, indem sie „*integer, berechenbar, verlässlich, ehrlich und offen*“ (Dubs, 2006, S. 143) ist.
- Des Weiteren ist von einer Schulleitungsperson ein sichtlicher Ausdruck von *Vertrauen* sowie *persönliche Rücksichtnahme* erforderlich (a.a.O., S. 157).
- Ähnlich bei Fend (2008), der von den Schulleitenden „*Tugenden und Bemühungen um Aufrichtigkeit und Verlässlichkeit, Fairness und Gerechtigkeit, Integrität und Redlichkeit sowie Augenmass, Initiative und Weitsicht*“ (S. 170).
- Hinzu kommen die Fähigkeit zur *konsistenten Reflexion* der *eigenen Werte*, zu einer *zielorientierten Veränderungsbereitschaft* und ein *überlegener Umgang* mit den *eigenen Emotionen* und jenen des Gegenübers (Dubs, 2006).

Als *Fähigkeiten* formuliert heisst dies: Ein/e Schulleiter/in verfügt über die...

- Fähigkeiten, Probleme zur Diskussion zu stellen, eine positive Streitkultur aufzubauen, Lehrperson mitwirken zu lassen und zum richtigen Zeitpunkt Entscheidungen zu treffen;
- Fähigkeit, ein Klima der Identifikation und des Vertrauens zu schaffen;
- Fähigkeit, Prioritäten zu setzen (vgl. a.a.O., S. 117).

Was schliesslich für alle Mitarbeitenden einer lernenden Organisation gelten sollte (vgl. Senge, 1999) ist von Schulleitenden besonders erforderlich: „*Lernen muss für eine leitende Person eine aktive und lustvolle Tätigkeit sein und bleiben, auch wenn dies ab und zu mit Ängsten, Leiden und Rückfällen verbunden ist*“ (Oesch, 1997, S. 12). Führung einer Schule ist nie abschliessend erlernt, bietet *individuelle Lernprozesse* und *persönliche Herausforderung*; entsprechend anspruchsvoll sind Professionalisierungsprozesse, die dem Individuum einiges abfordern. Dazu Steffens et al. (1993): „*Das setzt eine Selbstkontrolle über ihre jeweiligen Stärken und Schwächen voraus. Und gerade diese selbstreflexive Kompetenz erwies sich als ein Wesenszug erfolgreicher Schulleiter*“ (S. 95).

¹⁵⁰ Da wirtschaftlich-kommerzielle Unternehmen ihre Ressourcen von Leistungsabnehmenden / Kund/innen erhalten und auf Gewinnmaximierung angelegt sind, muss fairerweise gesagt werden, dass der Renditeerwirtschaftung in der Führung einer Schule keine Relevanz zukommt, hingegen der sorgsame Umgang mit knappen Ressourcen eine Belastung der Schulleitungsaufgabe darstellt.

Anforderungs- und Kompetenzprofile der Schulleitungsaufgabe

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF, 1999, zit. nach Buchen, 2006) unterteilt die Anforderungen an Schulleitende in *drei Kompetenzbereiche (bzw. Anforderungen)*.

- a) *Sozialkompetenz* als allgemeine Kompetenz im Umgang mit Menschen;
- b) *Fachkompetenz* als pädagogische Kompetenz, als schulrechtliche Kenntnisse und als Organisations- und Verwaltungskompetenz;
- c) *Leitungskompetenz* als spezifische Befähigung und Disposition um eine Führungsrolle ausüben zu können (vgl. S. 26).

Die **Sozialkompetenz** als „Allgemeine Kompetenz im Umgang mit Menschen“ (ebd.) beinhaltet die Fähigkeit mit allen Menschen in Beziehung zu treten und erstreckt sich auf alle Personen der *internen* und *externen Anspruchsgruppen* der Schule, will heissen, *nicht ausschliesslich* auf die Beziehungsgestaltung zu den Lehrpersonen, obwohl diese zentral ist.

Die **Fachkompetenz** bezieht sich zwar auch auf den pädagogischen Bereich, meint aber gerade *nicht* die unterrichtsfachliche Kompetenz sondern die Fähigkeit, theoretisches Wissen, Führungstechniken und Methoden situativ und dem Einzelfall gerecht im Führungsalltag anzuwenden (a.a.O., S. 26–28). In Anbetracht des hohen Stellenwertes, welcher der *Qualitätssicherung* und *Qualitätsentwicklung* für die Entwicklung von Schule und Unterricht insgesamt beigemessen wird, sind Fachkompetenzen in *Qualitätsmanagement*, *Evaluation* und *professionellem Feedback* auf allen Ebenen der lokalen Schule erforderlich.

Die **Leitungskompetenz** bezieht sich auf ein Kompetenzbündel, das sich auf die spezifische Position und Rolle eines Schulleiters bezieht. Es wird unterschieden zwischen *pädagogischer Kompetenz*, *Kommunikationskompetenz*, *Organisations-* und *Verwaltungskompetenz*, *schulrechtlicher Kompetenz* sowie *Führungs-* und *Managementkompetenz*. Schulleitende müssen die Fähigkeit besitzen, komplexe Zusammenhänge zu erfassen, ein umsetzungsfähiges Handlungskonzept zu entwerfen und daraus Handlungskonsequenzen abzuleiten. Damit ist eine grundlegende konzeptionelle Kompetenz der Schulleitenden angesprochen. Dieser messen Steinmann & Schreyögg (2000, S. 21, zit. nach Buchen, 2006, S. 27) zunehmende Bedeutung zu; sie weisen aber insbesondere auch auf die Bedeutung einer grundsätzlichen Lernfähigkeit der Schulleitungsperson hin.

In Ergänzung zu den bei Buchen (2006) genannten Kompetenzen ist die **Selbstkompetenz** anzufügen. Das *Selbstmanagement* ist der *transaktionalen Leadership* – bzw. den *Managementprozessen* (vgl. Seitz et al., 2005, S. 371–387) – zuzuordnen und beinhaltet insbesondere *effiziente Arbeitstechniken*, *optimale Zeitnutzung*, *Prioritätensetzung* und *Delegationsverhalten*. Die *Selbstführung* beinhaltet Teile der *emotionalen Intelligenz* wie *Erkennen der eigenen Gefühle (Selbstbewusstheit)* und *Umgang mit eigenen Gefühlen (Selbststeuerung)*, *Fähigkeit zu Selbstmotivation* und *Wahrnehmen der Gefühle anderer (Empathie)* und der konstruktive Umgang damit (vgl. Goleman, 1996). Die Fähigkeit zur *Reflexion* und insbesondere zur *Selbstreflexion* werden zentral.

Zaugg & Blum (2002) richten sich in ihrem Instrument für die *Arbeitsbewertung* und *Anspruchsanalyse* der Schulleitungstätigkeit ebenfalls an den *Fach-* *Sozial-* *Führungs-* *kompetenzen* aus und fügen die *Dimension Persönlichkeit* hinzu:

Führungskompetenz <ul style="list-style-type: none"> – Personalführung – Entscheidungs- und Durchsetzungsvermögen – Delegationsfähigkeit – Motivation – Information – Überzeugungskraft – Organisation und Planung – Verantwortung 	Persönlichkeit <ul style="list-style-type: none"> – Kreativität – Lernfähigkeit und Lernbereitschaft – Engagement – Kulturelle Sensibilität – Fairness und Integrität – Gesellschaftliche Sensibilität (Toleranz)
Sozialkompetenz <ul style="list-style-type: none"> – Kommunikationsfähigkeit – Teamfähigkeit – Fähigkeit zur Kooperation – Konflikt- und Problembewältigung 	Fachkompetenz <ul style="list-style-type: none"> – Grundkompetenz (Ausbildung) – Zusatzkompetenz (Weiterbildung) – Pädagogische Kompetenz – Nicht unmittelbar fachspezifisches Wissen – Erfahrung

Tab. 10: Qualifikationsinstrument für Schulleitende (Zaugg et al., 2002, S. 45)

Für die Aargauer Volksschule sind zwei relevante Instrumente der *Qualifikation* von Schulleitenden zu nennen:

Im **DIALOG**, dem Qualifikationsinstrument des BKS, sind die Inhalte des Mitarbeitergesprächs nach *Fach-, Selbst-, Sozialkompetenzen* sowie den Bereich *Führungskompetenz* strukturiert (BKS, 2006). Der Bereich der *Führungskompetenz* ist wie folgt unterteilt:

1. Führungsfachwissen, Führungserfahrung	2. Unternehmerisches Denken	3. Ziele setzen und vereinbaren
4. Massnahmen ergreifen	5. Planen	6. Entscheiden
7. Kontrollieren	8. Aufgaben delegieren	9. Mitarbeitende fördern
10. Teamarbeit	11. Wirkung Führungsstil	

Tab. 11: DIALOG - Führungskompetenzen (BKS, 2006)

Das Instrument führt die *klassischen Führungsaufgaben* (planen, entscheiden, kontrollieren, Zielsetzungen formulieren, delegieren) auf, Aufgaben der *Personalförderung*, spezifisches *Fachwissen zu Führung* sowie die *Einschätzung der Führungswirkung* durch die vorgesetzte Instanz.

Das zweite Instrument mit Kriterien für die *Qualität der Schulführung* (Schulleitung und Schulpflege) liegt in der Broschüre für die *Fokusevaluation Schulführung* der externen Evaluation der PH FHNW vor. Die Schulführungspraxis wird innerhalb vier Qualitätsstufen – *defizitäre bis exzellente Praxis* – bewertet (BKS, 2008).

5.5.7 Dilemmata in der operativen Führung – Balancen in der Führung einer Schule

Entsprechend den einer Führungsaufgabe immanenten Dilemmata (Neuberger, 2002; siehe Kpt. 5.4.1) resultieren aufgrund der beschriebenen Ausgangslage für die operative Führung im schulischen Kontext weitere spezifische *Dilemmata* und *Widersprüche*. Dazu Rauch (2003):

- „Beobachten aus der „Helikopter-Perspektive“ und Zugehörigkeit zum Lehrkörper,
- individuelle Weiterbildung der Lehrer/innen und die Entwicklung der gesamten Schule im Auge haben,
- externe Bestätigung suchen und Aussendruck verhindern,
- Einbringen und Teilnahme der Lehrer/innen fördern und Ziele bzw. Erfolgskriterien festlegen,
- Kontrolle der Lehrer/innenarbeit ausüben und Mitverantwortung der Lehrer/innen fördern.“ (S. 15)

In Anlehnung an die dreizehn Dilemmata Neuberger's führt Schratz (1998) an, dass die Unvereinbarkeit der Ansprüche der je gegenüberliegenden Pole der Dilemmata in der Führungspraxis bald einmal zu belastenden *kognitiven Dissonanzen* führen (S. 177–178). Hier ist von der Schulleitungsperson „operative Intelligenz“ (Dörner, 1989, S. 298, zit. nach Schratz 1998, S. 178) gefragt, die im Wesentlichen ein in der Situation abgewogenes *Sowohl-als-auch* beinhaltet: *genau hinschauen – darüber fliegen; Zeit und Energie einsetzen – es bleiben lassen, insgesamt ‚ganzheitlich‘ und in Bildern denken...* (ebd.).

Ein weiteres Führungsdilemma der Schulleitung besteht darin, dass Schulentwicklung nur mit einem *hohen Engagement* und der *Bereitschaft der Lehrpersonen zu Mitverantwortung* gelingen kann; auf Dauer ist ein übermässig hoher Einsatz von Lehrpersonen nicht zu verlangen, wenn die *strukturellen Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Ressourcen* nicht ‚stimmen‘ sowie die *organisatorische Unterstützung* mangelhaft ist und ein Verständnis von *professioneller Lehreraarbeit* fehlt (Krainz-Dürr, 2003, S. 91). Viele der Rahmenbedingungen kann die Schulleitungsperson nur *bedingt mitbestimmen* und beeinflussen, muss aber in der Führung die damit verbundenen Belastungen der Lehrpersonen auffangen bzw. deren Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen aushalten.

Aussagen zum Thema Schulleitung

- Die Führung einer Schule unterscheidet sich im Wesentlichen *nicht* von der Führung anderer sozialer Organisationen. Im Zentrum der Führung einer Schule stehen *pädagogische Vermittlungsprozesse*, deren *Planung, Organisation* und *Weiterentwicklung*. Fundierte Kenntnisse *pädagogischer Prozesse* sind für eine effektive Steuerung der *Schul- und Unterrichtsprozesse* erforderlich.
- Bildungspolitik und Bildungsverwaltung (*Makroebene des Bildungswesens*) bestimmen übergeordnete strategische Zielsetzungen für die Aargauer Volksschule. Innerhalb des Rahmens der normativ-gesetzlichen Vorgaben des institutionellen Akteurs bestimmt die Schulpflege die *strategischen Ziele* der Schule vor Ort. Formal besitzt die Schulleitung kein Mitentscheidungsrecht; sie muss sich durch *Expertenwissen, fachliche Qualifikationen* und *Erfahrung* in die Diskussion argumentativ einbringen, um ihre Gestaltungsintentionen zu realisieren.
- Ein Bekenntnis zur *kooperativen Führung* und zu einem *partizipativ-delegativen Führungsstil* als *normativ-kulturelle Grundlage* sollte in den *Führungsgrundsätzen* der Schulführung enthalten sein.
- Klare Zuteilung von *Aufgaben-, Kompetenz- und Verantwortlichkeitsbereichen* der einzelnen schulischen Funktionen verhindert *Kompetenz- und Machtkonflikte* zwischen der strategischen und operativen Führung.
- Der *konstruktive Umgang* und eine *pro-aktive Bearbeitung von Konflikten* sind wesentliche Indikatoren eines *guten Schulklimas*. Ein professioneller Umgang mit Konflikten durch die Schulleitung und ein schulisches Konfliktmanagement ist notwendig.
- *Co-Leitungen* und *Teamleitungen* in der Schulleitung werden in der Führungsliteratur eher kritisch bewertet; es wird eine eindeutige Zuteilung von Führungsverantwortung an identifizierbare Personen verlangt.
- Schulleitende müssen sowohl im *Schulmanagement* und als auch in der *Führung der Schulentwicklung (pädagogische Führung)* über spezifische Fähigkeiten verfügen.
- *Qualifizierende Beurteilung* und *Personalentwicklung* der Lehrperson sind sowohl Bestandteil der *Personalführung (transaktionale Leadership)* als auch der *Pädagogischen Führung* und der *Führung der Schulentwicklung (transformationale Leadership)*. Die Überprüfung der Unterrichtsqualität ist zentral, stellt aber auf der Basis des ‚alten Paradigmas‘ einen Kulturbruch dar, bei der das *schulkulturelle Selbstverständnis* der *professionellen Autonomie* tangiert ist und die *hierarchische Asymmetrie* in der *Vorgesetzten-Geführte/r-Beziehung* für Lehrpersonen konkret erfahrbar wird.
- *Transformationale Leadership* entwickelt sich, wenn eine Schulleitungsperson die fünf Kräfte der *transformationalen Leadership* – *administrative*, die *human-soziale*, die *politisch-moralische*, die *symbolische* und die *pädagogische Kraft* – in ihrer ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ integriert und *Führungsgrundsätze* und -*werte* einer Schulleitungsperson von den Lehrpersonen im *konkreten Führungshandeln* als *kongruent* wahrgenommen werden.

- *Transformationale Leadership* basiert auf der Formulierung *eigener Werte, Visionen und Zielsetzungen*, die eine Schulleitungsperson den Lehrpersonen gegenüber *überzeugend* vertritt und für die sie Verantwortung übernimmt. Durch ein hohes *Engagement, Vorbildfunktion, Optimismus, Integrität und Verlässlichkeit* gewinnt die Schulleitungsperson *Vertrauen, Gefolgschaft und Loyalität* der Lehrpersonen und erreicht deren Engagement sowie Identifikation mit der Schule, ihren Werten und Zielsetzungen.
- *Transformationale Leadership* erfordert von der Schulleitungsperson *Denken in langfristigen Entwicklungsperspektiven*. In einer *Gesamtplanung* sind die einzelnen geplanten Entwicklungsschritte aufgezeigt und aufeinander abgestimmt. Transparenz in der Kommunikation der Gesamtplanung bewirkt bei den Lehrpersonen *Sicherheit* in die schulischen Veränderungsprozesse.
- *Kooperative und partizipativ-delegative Führung* verlangen ein stetes Abwägen durch die Schulleitungsperson, welche der anstehenden Entscheidungen in die *Zone der Akzeptanz* und welche in die *Zone der Sensibilität* fallen und wo die Lehrpersonen in die Entscheidungsfindung einzubeziehen sind und wo nicht.
- Leadership erfordert die *Selbstführung* der Schulleitungsperson. *Selbstführung* bezieht sich sowohl auf *Selbstmanagementfertigkeiten* als auch die Bereitschaft zur *Selbstreflexion* und zur *persönlichen Weiterentwicklung*.
- Die *Pädagogische Führung* ist für eine *effektive schulische Qualitätsentwicklung* zentral. Es geht um die Steuerung der *konkreten Umsetzung* der Visionen und Zielsetzungen in Schule und Unterricht. Die systematische Überwachung des *Unterrichtserfolgs* sowie eine gezielte Steuerung der *Inhalte von Konferenzen* und der *kollegialen Weiterbildung* mit Blick auf die Gesamtentwicklung der Schule sind wesentliche Elemente der Pädagogischen Führung.
- Die Schulleitungstätigkeit ist eine eigene professionelle Tätigkeit, die sich vom Lehrberuf unterscheidet. In der Schulleitungstätigkeit sind in erster Linie *Führungskompetenzen* gegenüber Erwachsenen wahrzunehmen, wohingegen Lehrpersonen über *methodisch-didaktische* und *diagnostische Fähigkeiten* verfügen und eine auf Kinder und Jugendliche bezogene Tätigkeit ausüben.
- Die Führungstätigkeit in einer Schule stellt die Schulleitenden vor spezifische Dilemmata, die sich aus der *kollegialen Kultur* des *Autonomie-Paritäts-Muster* ergeben. Es geht um Nähe und Distanz und um Bedürfnisbefriedigung Einzelner angesichts notwendiger schulischer Gesamtentwicklungen.

6 Herleitung und Begründung der Fragestellungen

Um soziales Handeln individueller Akteure – hier das Führungshandeln von Schulleitenden – verstehen und nachvollziehen zu können, ist eine präzise Fassung der *institutionellen Rahmen- und Kontextbedingungen* erforderlich, denn entsprechend der *strukturtheoretischen Konzeption der Dualität der Strukturierung* (Giddens, 1997) und des *akteurtheoretischen Institutionalismus* (vgl. Mayntz et al., 1995a/b; Scharpf, 2000) stehen Akteurhandeln und soziale Ordnungen in *Wechselwirkung* zueinander: soziales Handeln vollzieht sich stets innerhalb bestehender Strukturen, die ihrerseits das Ergebnis von sozialen Handlungen bzw. das Resultat der *Abarbeitung von Intentionsinterferenzen* (Schimank, 2000, 1996) sind. So strukturieren die *gesetzlich-normativen Vorgaben* des ‚neuen Paradigmas‘ (siehe Kpt. 2.2) das Führungshandeln der Schulleitenden, determinieren es aber nicht; zudem eröffnen die im Paradigmenwechsel entstehenden systemischen Unsicherheiten den Schulleitenden auch Gestaltungsfreiräume. Neben den normativ-gesetzlichen Vorgaben der Makroebene bildet die ‚*egalitär-demokratische Schule*‘ (siehe Kpt. 2.1) die *schulkulturelle Grundlage* schulischen Führungshandelns. Diese gründet im *Autonomie-Paritäts-Muster* (Lortie, 1972), das vom *beruflichen Selbstverständnis pädagogisch-professioneller Handlungsautonomie* und von *kollegialer Egalität* und einer Einzelschule *ohne formale Hierarchien* ausgeht. Die mit dem *schul-kulturellen Selbstverständnis* verbundenen *kulturellen Skripts* und *kognitiven Konzepte* (Esser, 1993, 2004), *kollektiven Mythen* und „*pädagogischen Imaginationen*“ (Fend, 2008, S. 196) sind weiterhin handlungswirksam und soziales Handeln der schulischen Akteure folgt daher nicht ausschliesslich (zweck-) rationalen Gründen. In der Einzelschule sind – wie in allen sozialen Organisationen und Unternehmen – *mikropolitische Aktivitäten* soziale Realität, die es zur Kenntnis zu nehmen gilt: Individuelle Akteure hegen in ihrer Arbeit *spezifische Intentionen* und verfolgen *persönliche Interessen*, die der *offiziellen Ordnung* und deren *Zielsetzungen* teilweise oder gänzlich zuwiderlaufen (Altrichter et al., 1996; Neuberger, 2006, 2009; Ortmann 1992a; siehe Kpt. 5.2).

Die Einzelschule als *korporativer Akteur* auf der Mesoebene des Bildungssystems hat als gesellschaftliches Subsystem den Auftrag, die kulturellen Bildungsinhalte der Makroebene zu *rekontextualisieren* bzw. auf die Voraussetzungen und Gegebenheiten der Meso- und Mikroebene hin umzusetzen und entsprechend der Anforderungen der lokalen Handlungsumwelten zu *re-interpretieren* (Fend, 2006, 2008). Das Kollegium als *Verantwortungsgemeinschaft* leistet die Rekontextualisierung im *Auftrag* des *institutionellen Akteurs* (Bildungswesens) im *handelnden Zusammenwirken* unter Leitung der Schulleitenden. Diese sind als zentrale Akteure für ein reibungsloses *Schulmanagement* ebenso verantwortlich wie für die *Personalführung*, die *Pädagogische Führung (Führung der Schulentwicklung)* und das *Qualitätsmanagement* (siehe Kpt. 5.5). Aus systemtheoretischer Perspektive ist eine direkt-kausale Steuerung sozialer Organisationen illusorisch, denn psychische wie physische Systeme lassen sich von aussen allenfalls *irritieren*, hingegen nicht direkt verändern. Bestenfalls besteht *Anschlussfähigkeit*, sodass Systeme auf externe Impulse ihre internen Systemstrukturen (re-)organisieren (bzw. lernen): Systeme können sich daher ausschliesslich selbst entwickeln (Luhmann, 2002). So kann in der schulischen Führungsarbeit der Paradigmenwechsel allein über *indirekte Steuerung initiiert* werden und erfolgt – falls überhaupt – in komplexen Systemdynamiken (vgl. u.a. bei Schratz, 1998). In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass Die systemische Perspektive entlastet die Schulleitungsperson auch davon, die *alleinige Verantwortung* für die lokale Schul- und Unterrichtsentwicklung

übernehmen zu müssen (vgl. Neuberger 2002). Schulleitende stehen in *Akteurkonstellationen* und auch wenn sie über ein *Einflusspotential* und eine *formale Machtbasis* (Yukl, 2000) verfügen, um ihren Gestaltungsintentionen Geltung zu verschaffen, sind sie auf *Koalitionen* und *Kooperation* mit anderen schulischen Akteuren angewiesen. Bei der *Abarbeitung von Intentionsinterferenzen* entsteht *Transintentionalität*, sodass keiner der beteiligten Akteure seine Intentionen vollumfänglich durchzusetzen in der Lage ist (Schimank, 2000). In einem System *loser Koppelungen* (Weick, 1976), als Organisation mit *horizontaler, gefügeartiger Kooperation* (Rolff, 1993) sind Schul- und Unterrichtsentwicklung *ohne Mitwirkung* und *Partizipation der Lehrpersonen* und ohne die *Berücksichtigung derer Bedürfnisse und Interessen* nachhaltig nicht zu erreichen. Deshalb wird der *kooperativen* Führung und einem *partizipativ-situativen Führungsstil* (Dubs, 1994, 2006; Gather-Thurler, 1997) in der schulischen Führung hohe Priorität zugemessen. Schulleitende müssen die mit dem Paradigmenwechsel verbundenen Verunsicherungen auffangen und den Widerstand bearbeiten; dies gelingt ihnen nur, wenn sie durch *transformationale Leadership* *Vertrauen aufbauen* und über *Beziehungsarbeit* *Gefolgschaft* für die lokale Schul- und Unterrichtsentwicklung herstellen (Dubs, 1994, 2006). Als schulische Führungspersonen sind Schulleitende persönlich gefordert, die in der *beruflichen Sozialisation* als Lehrperson internalisierten *schulkulturellen Werte* der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘ reflexiv zu bearbeiten und ein *berufliches Selbst- und Führungsverständnis* als Führungsperson aufzubauen, das sich von jenem der *Lehrperson* unterscheidet. Schulleitende müssen sich spezifische *berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten* sowie *persönliche Haltungen* erwerben, um ihre *Führungskompetenzen* (*-befugnisse*) wahrnehmen zu können; dabei stehen die Anforderungen an schulische Führungspersonen jenen aus wirtschaftlich-kommerziellen Bereichen in nichts nach.

Hauptfragestellung

Welche Aspekte eines beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses sind in den komplexen Selbst- und Fremdreferenzen von aargauischen Schulleitenden repräsentiert und wie interpretieren und gestalten diese ihre schulische Führungsaufgabe innerhalb der normativ-gesetzlichen Vorgaben und institutionellen Regelungen der ‚*Geleiteten Schule*‘ der Aargauer Volksschule aus?

Präzisierte Fragestellungen

A Gesellschaftlich-kulturelle Strukturdynamiken bei der Wahl zur Schulleitungsperson

- Unter welchen persönlichen Voraussetzungen und Bedingungen gelangten die Schulleitenden in die schulische Führungsposition?
- Sind in den Wahl- bzw. Anstellungsverfahren der neuen schulischen Führungspersonen strukturelle, kulturelle sowie gesellschaftlich-normative Dynamiken erkennbar?

B Aspekte und Schwerpunkte des beruflichen Selbst- und Führungsverständnis von Schulleitenden in ihrer operativen Führungsaufgabe

- Welche Anreize und Motivationen führte bei den Befragten zum Entscheid des Berufswechsels in die operative Führungstätigkeit?
- Wie erlebten und bewerten die Schulleitenden die Übernahme der Führungsrolle im Kontext der vormals ‚*egalitär-demokratische Schule*‘?
- Welche Führungsgrundsätze und Führungswerte sowie Eigenschaften, Verhaltensweisen und Fähigkeiten sind in der ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ repräsentiert und zeichnen ‚gute‘ schulische Führungspersonen aus?

- Welche Visionen und langfristigen Zielsetzungen verfolgen die Schulleitenden in ihrer Führungstätigkeit?
- Welche konkreten Zielsetzungen sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden repräsentiert?
- Wie beschreiben Schulleitende ihren Führungsalltag und welche Handlungs- und Problemfelder sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚konkreten Führung‘ repräsentiert?
- Welche persönlichen Eigenschaften, Verhaltensweisen, Stärken und Schwächen zeichnen die Schulleitenden von sich als Führungsperson?

C Prägnante Unterschiede in Bezug auf die personen- und strukturbezogenen Samplemerkmale

- Lassen sich anhand personenbezogener und / oder systembezogener Samplemerkmale prägnante Unterschiede in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden herausarbeiten?

D Unterstützende und erschwerende Faktoren für das Gelingen der operativen Führung auf der Mesoebene der Einzelschule

- Welche persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen von Schulleitenden sind für die operative Führungstätigkeit unterstützend und förderlich und welche erschweren sie?
- Welche normativ-institutionellen und strukturellen Kontext- und Rahmenbedingungen auf der Meso- und der Makroebene unterstützen bzw. erschweren die operative Führung der Einzelschule und stabilisieren oder destabilisieren die neuen operativen Führungsstrukturen in der Aargauer Volksschule?

Analyseebene der vorliegenden empirischen Arbeit

In der vorliegenden Arbeit sind auf den Analyseebenen – *Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems* – folgende drei spezifische Schwerpunkte fokussiert:

- *Mikroebene:*
Komplexe Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitungspersonen zu ihrem Führungshandeln unter Einbezug von *personenbezogenen Samplemerkmalen*
- *Mesoebene und ihre Kontextbedingungen:*
Strukturmerkmale der Einzelschule der befragten Schulleitenden
- *Makroebene:*
normativ-institutionelle Regelungen und Rahmenvorgaben der ‚*Geleiteten Schule*‘

Es handelt sich um *komplexe Selbst- und Fremdreferenzen*, da Schulleitende die normativ-institutionellen Vorgaben *nicht linear-kausal* umsetzen, sondern diese aufgrund ihrer eigenen *kulturellen Skripts* und *kognitiven Konzepte interpretieren, reflektieren, (um-)deuten* und den *bestehenden Handlungsspielraum* nutzen, um die *Führungsstrukturen und ihre operative Führungsaufgabe* handelnd auszugestalten.

Die systemtheoretischen Begriffe *Selbst- und Fremdreferenzen* gehen von operational geschlossenen autopoietischen Systemen aus, die ihre internen Strukturen aufgrund von Differenzwahrnehmungen zu den mit ihnen im kommunikativen Austausch stehenden Umweltsystemen (re-)organisieren und ausdifferenzieren. In der *Selbstreferenz* bildet sich das psychische System ein *Bewusstsein von sich selbst* durch die Repräsentation der Differenzwahrnehmung zu seinen Umweltsystemen. In der *Fremdreferenz* repräsentiert das *sich selbst beobachtende psychische Systems* das Handeln anderer Systeme und dies in Differenz zu den in den eigenen Systemstrukturen eingerichteten Unterscheidungsweisen bzw. seiner eigenen internen Systemdifferenzen (Luhmann, 1999; siehe Kpt. 4.1.2).

Mit der Fokussierung auf die *komplexen Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden wird in der vorliegenden Studie *eine* von verschiedenen möglichen Analyseperspektiven auf die *geleitete Einzelschule* gewählt. *Selbst- und Fremdreferenzen* anderer schulischer Akteure – insbesondere von Lehrpersonen und Schulpflegemitgliedern aber auch der Schüler/innen und Eltern – fließen *indirekt* über die *Fremdreferenzen der Schulleitenden* ein. Angesichts des *hohen Komplexitätsgrades* des vorliegenden *Forschungsgegenstandes* macht die Reduktion auf *eine* spezifische Perspektive – jene der Schulleitung – in einem qualitativen Forschungsansatz Sinn, da ihrem *beruflichen Selbst- und Führungsverständnis* und *Führungshandeln* für das Gelingen der Einführung von operativen Führungsstrukturen in der Einzelschule zentrale Bedeutung zukommen.

7 Methodenteil

Im Methodenteil wird das Forschungsdesign vorgestellt, die Wahl der qualitativen Forschungsmethode begründet und das Forschungsvorgehen detailliert vorgelegt. Zielsetzung ist, den Forschungsprozess für die Lesenden nachvollziehbar zu machen und Plausibilität herzustellen.

7.1 Das qualitative Forschungsdesign

Als primäre Datenquelle der vorliegenden Untersuchung dienen qualitative Interviews mit aargauischen Schulleitenden; die darin erhobenen *komplexen Selbst- und Fremdreferenzen* enthalten *Repräsentationen* ihres Führungshandelns im Kontext der Aargauer Volksschule. Die qualitative Analyse erfolgt unter Einbezug von quantitativen, *personen-* und *systembezogenen Strukturmerkmalen* sowie von Daten zu den institutionellen Regelwerken und Vorgaben zur *„Geleiteten Schule“*.¹⁵¹ Durch methodisch-systematisches Erfassen der *Selbst- und Fremdreferenzen* kann *Wissen im System* und die *Funktionsweise des Systems* generiert und interpretativ nachvollzogen werden, sodass empirisch gesichertes Wissen *über das System* entsteht (vgl. Fend, 2006, S. 182; Luhmann, 2002). Dazu wird ein Forschungsdesign benötigt, das die *Reflexionen, subjektiven Wahrnehmungen* und Interpretationen der Befragten sowie *komplexe, interpretatorische Zusammenhänge* zu erkennen und zu analysieren vermag.

7.1.1 Ausgangslage im Forschungsgegenstand und Begründung der Methodenwahl

Um die *komplexen Selbst- und Fremdreferenzen* von aargauischen Schulleiter/innen zu erfassen, wird in dieser Studie in *modifizierter Form* mit der *qualitativen Inhaltsanalyse* von Mayring (1993, 1995, 2003) gearbeitet. Von einem ausschliesslich *explorativen, induktiven Forschungsansatz*, wie sie die Methode der *Grounded Theory* von Glaser & Strauss (2005) vorsieht, wurde bewusst abgesehen, da sowohl *Forschungsergebnisse zu Schulleitungen* sowie theoretische Grundlagen zu *Führung* und *Führung einer Schule* vorliegen und somit das Forschungsfeld theoretisch vorstrukturiert ist. Diese Theoriebezüge dienen zur Fragebogenkonstruktion und sowie zur Konstruktion der *deduktiv* bestimmten Inhaltskategorien. Um inhärente Zusammenhänge und Dynamiken zwischen den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden und ihren *individuellen Voraussetzungen* und *organisationalen* und *institutionellen Vorgaben* aufspüren zu können, wurde das Verfahren *offen* gestaltet. Durch eine *Haltung der Exploration* sollten so bei der Analyse des Datenmaterials auch *induktiv* enthaltene Inhaltskategorien aufgefunden werden.

¹⁵¹ Zu den Datenarten zur Beschreibung von Bildungssystemen, vgl. Fend (2006, S. 188).

7.1.2 Grundprinzipien der qualitativen Forschung

In Abgrenzung zur quantitativen Forschung begründet die qualitative Forschung ihr Vorgehen durch die *Besonderheit* und *Einzigartigkeit* eines Forschungsgegenstandes. Die qualitative Forschung *rekonstruiert* aufgrund regelgeleiteter Verfahren *Sinn* bzw. *subjektive Wahrheiten* und macht sie der reflexiven Bearbeitung zugänglich. Im Gegensatz zur quantitativen, die *misst* und *erklärt*, geht es der qualitativen Forschung darum zu *verstehen* bzw. *Deutungsmuster* und *Wirklichkeitskonzepte* der Befragten nachzuvollziehen (vgl. Flick, 2008). In von *Menschen Hervorgebrachtem* (Gesprochenes, Texten u.a.) sind *subjektive Sinnstrukturen* enthalten, diese drücken sich in der *Kommunikation* aus, sodass in der qualitativen Sozialforschung vorab *regelgeleitete Gespräche* in Form von *Interviews* zur Anwendung kommen. Die kommunizierte Sichtweise des Subjekts stellt dabei eine *je eigene, subjektive Realität* dar. Subjektive Wahrnehmungen sind immer auch kontextgebunden, weshalb Individuen unterschiedliche ‚*Wahrheiten*‘ besitzen, die sich je nach Situation, Gesprächspartner/in u.a. im Kontext der Kommunikation verändern. Dieser Verlust einer *objektiven Wahrheit* besteht allerdings nur vermeintlich und bedeutet kein Absinken in *Beliebigkeit*, denn eine der Grundpositionen der qualitativen Sozialforschung besagt, dass Äusserungen weder zufällig noch beliebig sind, sondern Erleben, Erfahren und Erzählen in einem *sinnhaften Zusammenhang* stehen (vgl. Helfferich, 2005, S. 64–66).

7.1.3 Die Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung und ihre Einlösung in dieser Arbeit

Die klassischen drei Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung – *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität* (vgl. Bortz, 2002, S. 194–202) – werden in der qualitativen Sozialforschung durch *gegenstands- und forschungsbezogene Gütekriterien* ersetzt und dem Material und den Zielsetzungen angepasst. „*Die Gütekriterien müssen den Methoden angemessen sein*“ (Flick, 2000, S. 108). Als angemessen erachtet werden in der Forschungsliteratur *sechs allgemeine Gütekriterien* der qualitativen Sozialforschung (Mayring, 1993, S. 109–112). Auf diese wird im Folgenden rekuriert, im Wissen darum, dass die Diskussion um die Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung nicht abgeschlossen ist. So weist Steinke (2005) auf ergänzende Gütekriterien hin, insbesondere auch bezüglich der Theorieprüfung sowie der Grenzen des Geltungsbereiches der Theoriebildung. Da sich die vorliegende Studie eines mehrheitlich „*kodifizierten Verfahrens*“ (S. 326) nach Mayring bedient – dabei aber Modifizierungen vorgenommen werden – sind im Methodenteil die Verfahrensschritte des Forschungsprozesses detailliert dokumentiert. Den Gütekriterien wird in dieser Studie folgendermassen entsprochen (vgl. Mayring, 1993, S. 109–122).

Verfahrensdokumentation

In der Verfahrensdokumentation werden das *Vorverständnis* der Forschenden, die Zusammenstellung des *Analyseinstrumentariums*, die Schritte der Durchführung der *Datenerhebung* und die *Auswertungsverfahren*, mit denen die erhobenen Daten analysiert werden, offen gelegt und explizit gemacht. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung mit ihren weitgehend standardisierten Verfahren sind die Methoden der qualitativen Forschung *spezifisch auf den Untersuchungsgegenstand zugeschnitten*. Eine detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses sichert die Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorgehens.

- *Es werden hier das Vorverständnis offengelegt, die Sampleauswahl und die Erhebungsinstrumente begründet sowie die Datenerhebung und Datenauswertung detailliert vorgestellt (siehe Kpt. 7.1.4, Kpt. 7.2-7.3).*

Argumentative Interpretationslogik

Da *Interpretationen* an sich beliebig sein können und deren Richtigkeit im mathematisch-quantitativen Sinne nicht beweisbar ist, ist die *argumentative Begründung der Interpretationen* der Daten offen zu legen. Dies geschieht aufgrund des *Vorverständnisses* und ist *theoriegeleitet*. Die Interpretationen müssen in sich schlüssig sein; Brüche sind zu erklären und zu begründen; es ist nach Alternativen in der Interpretation zu suchen und diese sind zu überprüfen.

- *Die argumentative Interpretation der Analyseergebnisse erfolgt im „Empirischen Teil“ in Kapitel 9 in „Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion“.*

Regelgeleitetheit

Qualitative Forschung ist von der Offenheit gegenüber dem zu untersuchenden Gegenstand geprägt, was Spielraum für Kreativität lässt. Andererseits bedarf auch die qualitative Forschung einer *Planung von Vorgehensweise und Analyse*. Diese sind dem Gegenstand anzupassen und die Verfahrensregeln zur Bearbeitung des Gegenstandes sind systematisch zu verfolgen.

- *Das Forschungsverfahren und das Auswertungsverfahren in der vorliegenden Studie erfolgt regelgeleitet. Die systematische Bearbeitung des Datenmaterials ist durch das schrittweise, sequentielle Vorgehen gesichert (siehe Kpt. 7.3).*

Nähe zum Gegenstand

Die Gegenstandsangemessenheit sowie Nähe zum Forschungsgegenstand ist ein Leitgedanke der qualitativen Sozialforschung; somit wird *möglichst nahe am Alltagsgeschehen* der befragten Subjekte geforscht. Qualitative Forschung setzt an konkreten Problemen an und der/die Forschende befindet sich mit den Beforschten auf gleicher Augenhöhe und es besteht ein gleichberechtigtes und offenes Verhältnis.

- *Es besteht eine berufsbiografisch bedingte Nähe der Forscherin zum Untersuchungsfeld der Aargauer Volksschule sowie informelle und formelle Beziehungen (siehe Kpt. 7.1.4). Auf die professionelle Distanz in der Befragung wurde achtgegeben.*

Kommunikative Validierung

Die Auswertungsergebnisse der qualitativen Analyse können den Befragten zur Überprüfung vorgelegt und mit ihnen validiert werden. Zudem sieht Lamnek (2008) vor, die Forschungsergebnisse in der *scientific community* intersubjektiv zu validieren.

- *Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse wurden mit zwei der befragten Schulleitenden diskutiert und kommunikativ validiert. Auch wurden sowohl der Analyseprozess wie die Analyseergebnisse mit zwei Mitarbeitenden zweier Pädagogischer Hochschulen der Deutschschweiz intersubjektiv validiert.*

Triangulation

Es bestehen in der Sozialforschung vier Basisformen der Triangulation: Die *Datentriangulation* bezieht verschiedene Datenquellen in die Forschung mit ein und unterscheidet sich von der *Methodentriangulation*, bei der die Daten mit unterschiedlichen Methoden (qualitative und quantitative) gewonnen werden. Die *Investigatortriangulation* bezieht unterschiedliche Forschende als Beobachtende/Interviewende in den Forschungsprozess

ein und in der *Theorientriangulation* werden unterschiedliche theoretische Zugänge insbesondere bei der Interpretation der Ergebnisse verwendet (vgl. Flick, 2004, S. 13–26).

- Zu *Datentriangulation*: Die Hauptdatenquelle besteht in halb-standardisierten Leitfadeninterviews. Hinzugezogen wurden die Ergebnisse zweier statistisch repräsentativer Untersuchungen der Aargauer Volksschule (vgl. Roos, 2006; Trachsler et al., 2008a/b); quantitative Angaben wurden durch einen Kurzfragebogen erhoben (siehe Kpt. 7.2.4, Anhang). Zu *Methodentriangulation*: Neben der qualitativen Inhaltsanalyse wurde eine systematische Dokumentenanalyse der offiziellen Unterlagen und Dokumente zur ‚Geleiteten Schule‘ vorgenommen. Zu *Theorientriangulation*: Die Interpretationen der Ergebnisse erfolgt auf der Basis der Darstellung des ‚alten‘ und des ‚neuen Paradigmas‘ der ‚Geleiteten Schule‘ (historisch-schulkulturelle Grundlagen), verschiedener Akteurmodelle (soziologische Perspektive) und der Führungstheorie (organisationspsychologische Perspektive) (siehe Abb. 1, Übersicht).

7.1.4 Vorwissen und Zugang zum Forschungsfeld

In der qualitativen Sozialforschung ist das Offenlegen der berufsbiografischen bzw. der beruflichen Bezüge der Forschenden bedeutsam, da die Formulierung der Fragestellungen, die Ausgestaltung des Forschungsdesigns sowie der Zugang zum Forschungsfeld durch das Vorwissen und die Vorkenntnisse der Forschenden mitbestimmt ist.

In der Zeit von 1981 bis 1992 unterrichtete die Autorin an einer Realschule in einer aargauischen Agglomerationsgemeinde. Diskussionen der Schulentwicklung, wie sie beispielsweise in Holland geführt wurden (vgl. Liket 1995), standen kaum zur Diskussion. Die ‚egalitär-demokratische Schule‘ war im *schulkulturellen Bewusstsein* verankert und *Visionen* zu einer Schule mit operativen Führungsstrukturen zu äussern, bedurfte Anfang der 90er einer gewissen Kühnheit.

Neben der *berufsbiografischen Nähe* der Autorin zum Forschungsfeld knüpft die vorliegende Arbeit inhaltlich an ihre Lizentiatsarbeit (Stemmer Obrist, 1999) an, die sich mit dem Stand der *Qualitätssicherung* und *Qualitätsentwicklung* in der Deutschschweizer Volksschule befasste. Die Funktionen und Aufgaben der Schulleiter/innen wurden – soweit zum Erhebungszeitpunkt 1996/1997 Unterlagen und Informationen dazu vorlagen – in die Analyse einbezogen, hatten als Thema jedoch eine untergeordnete Bedeutung. Die anschliessende Phase hin zur ‚Geleiteten Schule‘ der Aargauer Volksschule weckte das Interesse, mehr über den Prozess der Einführung von operativen Führungsstrukturen auf der Mesoebene der Einzelschulen zu wissen und Erkenntnisse zu gewinnen, welche die weitere Entwicklungen des Systems unterstützen sollen.

7.2 Die Datenerhebung

In diesem Kapitel werden die einzelnen Schritte der *Datenerhebung* vorgestellt wie das *Verfahren*, die *systematische Zusammenstellung des Samples* und die Beschreibung der *Erhebungsinstrumente*.

7.2.1 Schematische Darstellung der Verfahrensschritte in der qualitativen Befragung

Die unten stehende Abbildung stellt schematisch die Verfahrensschritte im qualitativen Forschungsprozess von Schritt 1) *Formulierung der Fragestellungen* bis hin zu Schritt 8) *Transkription der Interviews* vor. Die einzelnen Verfahrensschritte werden im Forschungsprozess teilweise *zeitgleich* vorgenommen, so der theoriegeleitete Entwurf des problemzentrierten Leitfadeninterviews und die Zusammenstellung des Samples.

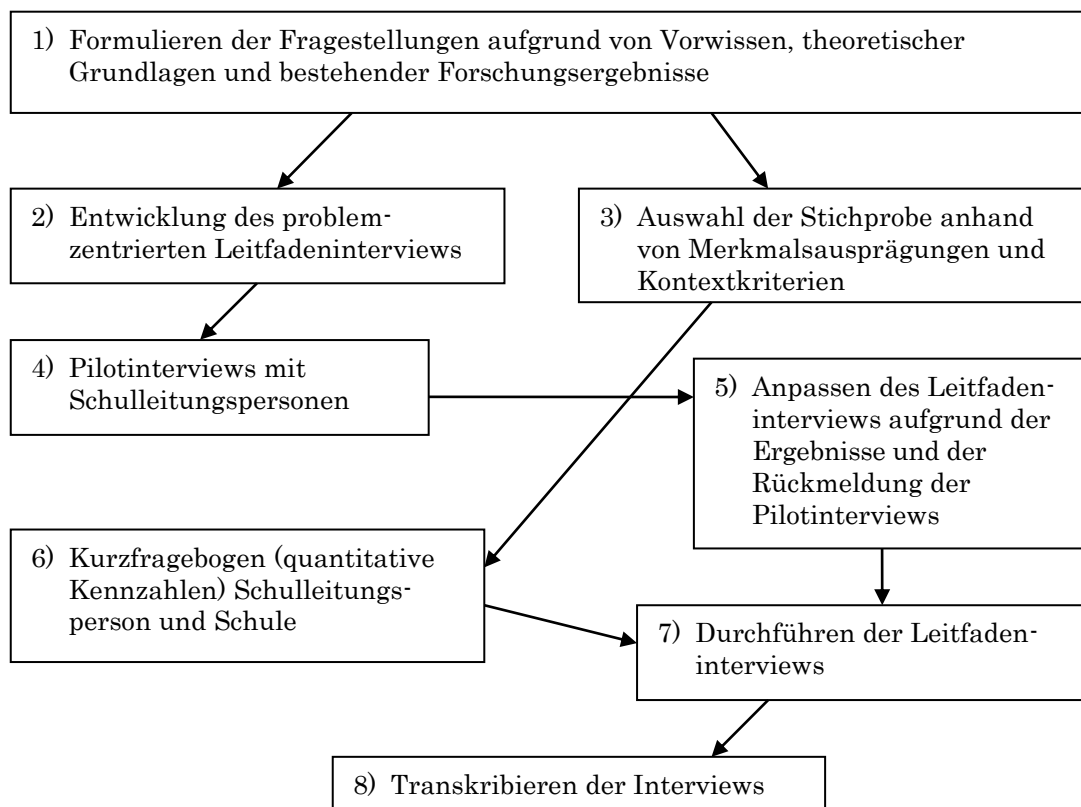


Abb. 15: Verfahrensschema der qualitativen Befragung in acht Schritten

7.2.2 Stichprobenziehung (systematische Zusammenstellung des Samples)

Diese Studie stützt sich prioritär auf die qualitative Befragung von zwanzig Schulleitenden der Aargauer Volksschule¹⁵² ab. Daher kommt der *Güte des Samples* zentrale Bedeutung für die Qualität der gesamten Untersuchung zu:

Verglichen mit quantitativen Untersuchungen spielt bei qualitativen Untersuchungen das Kriterium der statistischen Repräsentativität in der Regel keine Rolle. An seine Stelle tritt die Forderung der inhaltlichen Repräsentation, die über eine angemessene Zusammenstellung des Samples erfüllt werden soll. Eine angemessene Repräsentativität in diesem Sinne ist immer dann erreicht, wenn einerseits der Kern des Feldes im Sample gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter hinreichend in die Stichprobe bzw. das Sample aufgenommen worden sind. (Merkens, 2003, S. 100).

Diese Kriterien erfüllt das vorliegende Sample. Entlang einer Liste mit aus der Theorie abgeleiteten *personen-* und *systembezogenen Strukturmerkmalen* wurden die zu befragenden Schulleitenden ausgewählt; die *inhaltliche Repräsentativität* in Bezug auf die Grundgesamt der aargauischen Schulleitenden ist durch das *statistische Sampling* in mehrfacher Hinsicht sichergestellt: In einem ersten Schritt wurde das Sample nach *personenbezogenen Merkmalen* der Schulleitenden sowie nach *systemischen Merkmalen* der Einzelschule bzw. der Führungseinheiten zusammengestellt und in einem zweiten Schritt durch spezifisch bestimmte Merkmalsausprägungen von Schulleitenden systematisch ergänzt (vgl. Reinders, 2005, S. 137).

Ein *statistisches Sampling* hat folgende Bedingungen zu erfüllen:

- „Umfang der Grundgesamtheit ist bekannt.
- Merkmalsverteilung in der Grundgesamtheit ist abschätzbar.
- einmalige Ziehung einer Stichprobe nach einem vorab festgelegten Plan
- Stichprobengrösse vorab definiert.
- Sampling beendet, wenn die gesamte Stichprobe untersucht ist.“ (Weidemann, 1991, S. 441, zit. nach Flick 2000, S. 83)

Diese Bedingungen wurden beim Sampling erfüllt; so war zum Befragungszeitpunkt die Verteilung der Strukturmerkmale in der Grundgesamtheit¹⁵³ dank der Projektleiterin ‚Geleitete Schule‘ bekannt und konnte entsprechend den Kriterien zusammengestellt werden. Der Stichprobenumfang stand 2005 fest und wurde auf *fünfzehn* Personen festgelegt. Das Sampling galt zum Zeitpunkt 2005 als abgeschlossen; es wurden *Pilotinterviews* wie *Pilotanalysen* vorgenommen und ein *provisorisches Kategoriensystem* entwickelt. Im zweiten Schritt wurde das Sample im Jahr 2008 mit *fünf* weiteren Interviews gezielt um einige Strukturmerkmale erweitert. Dies entspricht dem Verfahren einer *deduktiven Stichprobenziehung (Inspektion)* (vgl. Reinders, 2005, S. 136-137), ein

¹⁵² Anmerkung: Eine befragte Person hat ihren Wirkungsort im angrenzenden Kanton Solothurn; dieser gehört zum Bildungsraum Nordwestschweiz. Die Aussagen dieser Schulleitungsperson sind im Hinblick auf die Bearbeitung der Fragestellungen wertvoll, weshalb das Interview im Sample belassen wurde; in allen Bereichen, die in einem systemischen Bezug zu den kantonalen und lokalen Rahmenbedingungen stehen, bleiben die Aussagen dieser befragten Schulleitungsperson unberücksichtigt oder es wird im Text explizit darauf hingewiesen.

¹⁵³ Schuljahr 2004/05 waren in der internen Statistik des BKS 235 Schulleiter/innen erfasst.

Verfahren, das auf das Vorwissen der Forschenden abstützt.¹⁵⁴ Dabei werden gezielt Personen ausgewählt, von denen angenommen wird, dass sie über weitere Informationen verfügen. *Deduktiv* ist das Verfahren, weil es die Wahl der Befragten aufgrund des Vorwissens deduziert (ableitet) bzw. vom Allgemeinen auf das Einzelne/Besondere geschlossen wird. In beiden Samplingschritten nahm die Projektleiterin *„Geleitete Schule“* des (BKS) die Vorauswahl von Schulleitungspersonen vor, auch um Überschneidungen mit laufenden Evaluationen in der Aargauer Volksschule zu vermeiden. Die Projektleiterin leistete mit ihrem informellen Wissen über die Aargauer Volksschule für die vorliegende Studie als „Gatekeeper“ (Reinders, 2005, S. 139) wertvolle Dienste.

7.2.3 Strukturmerkmale der ausgewählten Schulleiter/innen und ihren Schulen

Die Reihenfolge der vorgegebenen Strukturmerkmale bei der Zusammenstellung des Samples erfolgte nach 1. bis 3. Priorität (siehe Kpt. 8.1, *grafische Sampedarstellung*).

1. Priorität

- Geschlecht: Schulleiterin, Schulleiter
- Beruflicher Hintergrund: pädagogische Grundausbildung, Führungserfahrungen
- Schulleitungsmodelle: *„übergeordnete Gesamtschulleiter/in mit Stufenleitenden“*, *„Gesamtschulleiter/in“* und *„Stufenleiter/innen“* (Schulhausleiter/innen¹⁵⁵)
- Dienstalter als Schulleitungsperson
- *„Erfahrungen vom Scheitern“* (Kündigung einer früheren Schulleitungsstelle wegen Konflikten und gravierenden Schwierigkeiten (siehe Kpt. 11, *Einleitung*))
- Pensum für die Schulleitungsaufgabe

2. Priorität

- Lebensalter der Schulleitenden
- Grösse der Schule aufgrund Anzahl Schülerinnen und Schüler
- Wahl intern/extern des Kollegiums
- Tätigkeit als (Kon-)Rektorin, als (Kon-)Rektor vor Schulleitungstätigkeit
- Umfang eigener Unterricht

3. Priorität

- Regionale Verortung: Stadt, Land und Agglomeration

¹⁵⁴ Im Forschungsprozess führten die provisorischen Analyseergebnisse der fünfzehn ersten Leitfadeninterviews zu vertieftem Wissen, das die Auswahl der fünf weiteren Schulleitenden bestimmte.

¹⁵⁵ Im Weiteren bleibt das Schulleitungsmodell *„Schulhausleiter/in“* unberücksichtigt: Es stellte sich heraus, dass Schulhausleitende in der aargauischen Volksschule rar vertreten sind. Oftmals sind in einem Schulhaus die einzelnen Stufen (beispielsweise die Primarschulstufe) angesiedelt und sind somit analog der Stufenleitenden zu behandeln. Weitaus häufiger tragen Stufenleitende über zwei und mehr Schulhäuser hinweg Führungsverantwortung für eine Schulstufe.

7.2.4 Methodologischer Hintergrund des problemzentrierten Interviews

Das *Problemzentrierte Interview* von Witzel (1982) richtet sich methodologisch am *Symbolischen Interaktionismus* (Mead, 2007/1973) und der *Grounded Theory* (Glaser et al., 2005) aus. Für die Bearbeitung der hier aufgeworfenen Fragestellungen ist das folgendes Zitat, das Bezug nimmt auf die *Individualisierungsthese* von Beck (1986), von Bedeutung:

Empirische Untersuchungen aus der Akteurperspektive und damit qualitative Interviews bekommen durch die *Individualisierungsthese* (u.a. BECK 1986) eine neue Bedeutsamkeit. Dieser These zufolge lösen sich Individuen aus alten Bindungen [...]. Die Akteure müssen vielmehr die Folgen ihres Handelns selbst verantworten. Wenn sie diese Zuschreibung für sich akzeptieren und sich zunehmend als ‚Planungsbüro‘ ihres Lebenslaufes betrachten, ist Selbstreflexion in gewissem Umfang notwendig. Auch neuere Konzeptionen der Sozialisationsforschung [...] verweisen gegenüber sozialnormativen Ansätzen Eigenleistungen des Subjekts im Umgang mit gesellschaftlichen Gegebenheiten, beim Entwickeln eigener Ansprüche in Beruf, Partnerschaft und Familie, bei der Verarbeitung von biographischen Erfahrungen sowie beim Nutzen von eigenen Ressourcen und Handlungsspielräumen für private und berufliche Pläne [...]. (Witzel, 2000, o. S.)

Diese Beschreibung entspricht der Situation, in der sich die hier befragten Schulleitenden befinden: Sie sind aufgefordert, sich aus den *alten Bindungen der Lehrerrolle* bzw. des ‚*alten Paradigmas*‘ zu lösen und ihre *berufliche Identität* als Schulleitungsperson zu entwickeln, wobei ein *reflexiver Umgang* mit den Anforderungen der Führungsaufgabe erforderlich ist. Entsprechend der *akteurzentrierten Perspektive* in „*Neue Theorie der Schule*“ (Fend, 2006) steuern die Schulleitenden als *zentrale Akteure* die *Rekontextualisierung* der gesellschaftlichen Bildungsinhalte auf der Mesoebene des Bildungssystems und nutzen personale wie institutionelle Ressourcen zur strukturierenden Gestaltung der Einzelschule (siehe Kpt. 4.1.4).

Reinders sagt zum Erkenntnisziel des problemzentrierten Interviews: „*Pointiert ausgedrückt ist das Erkenntnisziel des problemzentrierten Interviews, das subjektive Erleben gesellschaftlicher Probleme in theoretische Aussagen über den Umgang mit der Lebenssituation zu überführen*“ (Reinders, 2005, S. 117). Der Wechsel vom ‚*alten*‘ zum ‚*neuen Paradigma*‘, das Einrichten operativer Führungsstrukturen auf dem schulkulturellen Hintergrund von *Parität* und *Egalität* unter den Bedingungen der normativ-gesetzlichen Regelungen und institutionellen Vorgaben stellen in der vorliegenden Studie die *gesellschaftliche Problemlage* dar.

Das *problemzentrierte Interview* wurde von Witzel (1982) als *Kombination von deduktivem und induktivem Verfahren* entworfen. Deduktiv ist das Vorgehen, da das Vorwissen der Forschenden und die theoretischen Grundannahmen zum Forschungsgegenstand explizit gemacht werden und der Vorstrukturierung des Interviewleitfadens dienen. Mayring (1993) erachtet das *problemzentrierte Interview* als ausgezeichnet für ein *theoriegeleitetes, deduktives Vorgehen*, wie es hier vorliegt. Bedingung ist, dass ein gewisser Kenntnisstand zum Forschungsgegenstand besteht und „*die Fragestellung [...] dezidiert und spezifisch [ist]*“ (S. 49). Andererseits wird der Interviewleitfaden so offen gehandhabt, dass auf Aussagen der Interviewten, flexibel eingegangen werden und neue, zuvor *nicht erwartete, überraschend aufscheinende Informationen* aufgenommen werden können. Das *problemzentrierte Interview* wird auch den *halb-standardisierten* bzw.

teil-standardisierten Befragungsinstrumenten zugerechnet. Hier ist die *Vergleichbarkeit* der Interviewaussagen entlang der im Leitfadeninterview festgelegten Frage- und Analysedimensionen gewährleistet.

Die drei Grundprinzipien des problemzentrierten Interviews

Nach Witzel (1982) zeichnet sich das problemzentrierte Interview durch drei zentrale Grundprinzipien aus: *Problemzentrierung*, *Gegenstandsorientierung* und *Prozessorientierung*.

Problemzentrierung

Das problemzentrierte Interview wirft Fragen von einer gewissen *gesellschaftlichen Relevanz* auf und die Bearbeitung der Problemstellung entspricht einem *allgemeinen Erkenntnisinteresse*. Der/die Forschende hat sich die „*wesentlichen objektiven Aspekte bereits vor der Interviewphase erarbeitet*“ (Witzel, 1982, S. 72). Die Fragestellungen beziehen sich auf eingegrenzte Themata, die durch das Vorwissen und die Kenntnisse über das Forschungsfeld vorstrukturiert sind.

- *Die Erkenntnisse zu Problemstellungen und Kernthemen bei der Einrichtung operativer Führungsstrukturen dürfte bei verschiedenen Adressaten auf Interesse stossen, da ein wissenschaftlich erarbeitetes Verständnis für die Problemlagen von Schulleitenden im Paradigmenwechsel angesichts der hohen Fluktuationsraten in den Schulleitungspositionen der Stabilisierung der Systemstrukturen dienlich sein können.*

Gegenstandsorientierung

Für die Bearbeitung einer spezifischen Fragestellung ist ein *massgeschneidertes Befragungsinstrument* zu erstellen; das Instrument ist ausgerichtet am Untersuchungsgegenstand. Die Befragungsinstrumente sind eigens für diese Fragestellungen zu konzipieren (vgl. Mayring, 2003, S. 72). Für die Gegenstandsorientierung ist die sprachliche Eloquenz der Befragten ausschlaggebend: Je sprachlich unbedarfter die Befragten sind, desto strukturierter sollte das Befragungsinstrument aufgebaut sein (vgl. Reinders, 2005, S. 118).

- *Das verwendete Instrument ist für die Bearbeitung der Fragestellungen (A – D) konzipiert. Es richtet sich am Vorwissen, an der aufgearbeiteten Theorie sowie an den Erkenntnissen der empirischen Schulleitungs- und Führungsforschung aus.*

Prozessorientierung

Die Prozessorientierung meint eine – im Gegensatz zum quantitativen Forschungsvorgehen – gewollte *Offenheit* im Befragungsprozess. Informationen und Aussagen der Befragten sollen zu einer Modifikation und / oder einer Erweiterung der Fragen des Leitfadeninterviews führen. Es geht dabei aber auch

...um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen. (Witzel, 1982, S. 72)

Die angewandte Methode ist laufend einer Reflexion auf ihre Angemessenheit bezüglich der Bearbeitung der Fragestellung hin zu unterziehen.

Standards der Interviewdurchführung bei Leitfadeninterviews

Die Interviewsituation verlangt von den Interviewenden *Offenheit* und *Flexibilität*, um während des Interviewprozesses auf unerwartete Aspekte eingehen zu können, dabei dient das Leitfadeninterview in der Interviewsituation als *Orientierungsraster*. Die Interviewerin muss über ein *fundierte Wissen* der Befragungsthematik verfügen, in ihrer Haltung *akzeptierend* und *sensibel* auf die Befragten eingehen und sich zu den Aussagen der Interviewten *neutral* verhalten. Der Interviewer fragt nach, spiegelt die Aussagen und macht die Befragten auf Ungereimtes und Widersprüchliches aufmerksam. Das Ziel ist, zwischen Interviewer/in und Befragten eine *Vertrauenssituation* herzustellen (vgl. Reinders, S. 2005). Die Befragten erhalten im Interview Gelegenheit, sich kognitiv wie affektiv neue Zusammenhänge zu erschliessen und ihre eigene Situation wie ihr Führungshandeln zu reflektieren. Diese Gelegenheit zur *Reflexion* wurde von den befragten Schulleitenden im Anschluss an das Interview mehrmals als gewinnbringend angeführt; sie schätzten die Gelegenheit, sich reflexiv mit ihrer schulischen Führungsaufgabe auseinanderzusetzen.

Instrumente des problemzentrierten Interviews

Witzel (2000) nennt vier Instrumente des problemzentrierten Interviews: Kurzfragebogen, Leitfadeninterview, Tonbandaufzeichnung und Postskriptum. Die digitale Aufzeichnung der Interviews ist eine Selbstverständlichkeit und wird daher nicht weiter erörtert.

Der **Kurzfragebogen** (siehe Anhang) ist ähnlich eines quantitativen Fragebogens gestaltet. Mit ihm werden die Sozialdaten bzw. die *personen-* und *systembezogenen Strukturmerkmale* der Befragten (siehe Kpt. 8.1) ermittelt.

Das **Postskriptum** ergänzt die Aufzeichnungen des Interviews und wird im Anschluss an das durchgeführte Interview erstellt. Darin sind die Bedingungen, besondere Begebenheiten der Interviewsituation sowie inhaltliche Skizzen, thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen festgehalten. Die Notizen des Postskriptums dienen der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews.

Konstruktion und Aufbau des Leitfadeninterviews

Die Fragedimensionen 1 bis 9 des Leitfadeninterviews basieren auf den gewählten Bezugstheorien (siehe Kpt. 4, Kpt. 5) und den Erkenntnissen aus der empirischen Schulleitungsforschung (siehe Kpt. 2), auf dem Vorwissen zur Aargauer Volksschule und der Dokumentenanalyse von Materialien zur ‚*Geleiteten Schule*‘ der Aargauer Volksschule (siehe Kapitel 3).

Der Interviewleitfaden des *halb-standardisierten, problemzentrierten Leitfadeninterviews* enthält folgende Fragedimensionen¹⁵⁶:

- 1 Biografie und Anreize/Motive**
 - 1A Biografie – roter Faden zur Schulleitung
 - 1B Anreiz- und Motivationslagen für den Berufswechsel
- 2 Wahlverfahren – Ermutigung – Geschlecht**
 - 2A Wahlverfahren – Ermutigung zur Übernahme der Leitungsfunktion
 - 2B Anstellungsverfahren und Geschlecht
- 3 Gute Führung – Führungsphilosophie – Führungsziele**
 - 3A Merkmale guter Führung
 - 3 B Führungsphilosophie?
 - 3C Führungsziele
- 4 Rollenübernahme – Rollenbewusstsein – Bedeutung des Unterrichts**
 - 4A Rollenwechsel und Rollenbewusstheit
 - 4B Bedeutung des Unterrichts
- 5 Führungsaufgabe – Leitungsfunktion – Schulleitungsalltag**
 - 5A Prioritäten im Schulleitungsalltag
 - 5B Handlungsfelder und Themen im konkreten Schulleitungsalltag
- 6 Kompetenzen – Fähigkeiten – Weiterentwicklung**
 - 6A Erforderliche Kompetenzen einer ‚guten‘ Schulleitungsperson
 - 6B Kontexte des Kompetenzerwerbs
 - 6C Weiterentwicklung als Führungsperson
- 7 Erfolgskriterien und Hindernisse**
 - 7A Erfolgsfaktoren und Hindernisse
- 8 Umgang mit Belastungen – Unterstützung**
 - 8A Belastung und Unterstützung
- 9 Zukunft – Weiterentwicklung der Schulleitungsfunktion**
 - 9A Zukunftsperspektiven

Tab. 12: Fragedimensionen des angewandten problemzentrierten Leitfadeninterviews

Im *problemzentrierten Interview* wird zwischen *Einleitungsfragen*, *Sondierungsfragen* und *Ad-Hoc-Fragen* unterschieden. Frage 1A wurde als Einstiegsfrage definiert. Es ging darum, die Schulleitenden als ‚ganze Person‘ in ihrem *berufsbiografischen Werdegang* anzusprechen und so das Gespräch zu eröffnen, in Gang zu bringen und die Aufmerksamkeit auf die Thematik zu lenken. *Sondierungsfragen* sichern im Verlauf des Interviews, dass die zentralen Themen erfasst werden, ohne dass der Gesprächsfluss unterbrochen oder die Thematik abrupt geändert wird. Sondierungsfragen verhelfen nach Bedarf auch zu einer thematischen Vertiefung und zum gezielten Nachfragen. Bei einzelnen Fragen sind *Ad-Hoc-Fragen* enthalten (vgl. Reinders, 2005, S. 120–121).

¹⁵⁶ Das vollständige Leitfadeninterview befindet sich im Anhang.

Pilotinterviews

Nach der ersten Fertigstellung des Leitfadeninterviews wurden zwei nacheinander folgende Pilotinterviews durchgeführt – eines davon mit einer Schulleitungsperson, die über ein sozialwissenschaftliches Studium verfügt. Aufgrund ihrer qualifizierten Rückmeldung wurde das Leitfadeninterview überarbeitet und damit das zweite Pilotinterview abgehalten, worauf der Leitfaden nochmals modifiziert wurde. Es zeigte sich, dass dieser Leitfaden mit den Fragedimensionen 1 - 9 die Kernthemen der Fragestellungen traf und auf deren Inhalte zielte. Zwei Mal während der Pilotphase wurde das Leitfadeninterview mit einem Erziehungswissenschaftler inhaltlich kritisch diskutiert.

7.2.5 Durchführung der Befragung

Die Durchführung der Befragung erfolgte durch eine telefonische Kontaktaufnahme mit den einzelnen Schulleitenden. Nach ihrer mündlichen Zusage erhielten sie Informationen über die Zielsetzungen und Inhalte der Befragung, die konkreten Koordinaten zur Durchführung des Interviews sowie den Kurzfragebogen zugestellt.

Kontaktaufnahme mit den Interviewteilnehmenden

Die Anfragen an die ausgewählten Schulleitungspersonen gestalteten sich durchwegs positiv. Beinahe ausnahmslos haben die Angefragten zugesagt und einen Interviewtermin angeboten. Dies ist bei völliger Freiwilligkeit und angesichts der vollen Terminkalender nicht selbstverständlich. Einzig eine Schulleiterin, die über *„Erfahrungen vom Scheitern“* verfügte, gab nach einer zweitägigen Bedenkzeit einen abschlägigen Bescheid mit der Begründung, nicht erneut an ihren negativen Erfahrungen rühren zu wollen.

Vorgehen vor der Befragung

Den Schulleitungspersonen wurden vorgängig folgende Unterlagen schriftlich zugesandt:

- In einem elektronischen *Brief* wurden Zielsetzungen, Zusammenhänge und Vorgehen der Befragung erörtert. Die schriftliche Formulierung sollte sowohl die Verbindlichkeit seitens der Forscherin aufzeigen als auch Vertrauen schaffen.
- Die *Fragedimensionen* wurden den Schulleiter/innen in Stichworten schriftlich zugesandt, nicht aber die konkreten Fragen des Leitfadeninterviews. Die Schulleitenden erhielten damit die Gelegenheit, sich thematisch vorzubereiten.
- Im *Kurzfragebogen* machten die Schulleitenden vorgängig Angaben zu ihrer Person, ihrem beruflichen Werdegang und fügten erfragte Daten zu den schulischen Strukturmerkmalen ein.

Der Fragebogen wurde mehrheitlich vor dem Interviewtermin zurückgeschickt und diente der Interviewerin zur inhaltlichen Vorbereitung und zur Formulierung von Orientierungsfragen. Die Angaben auf den Kurzfragebogen wurden jeweils zu Beginn des Interviews mit den Befragten validiert und entsprechend ergänzt bzw. angepasst.

Durchführung der Interviews

Die ersten fünfzehn Interviews fanden zwischen März bis August 2005 statt, die fünf weiteren Interviews zwischen Juni bis September 2008¹⁵⁷. Das mit Abstand kürzeste Interview umfasst 29' und wurde mit der jüngsten Schulleiterin geführt. Die durchschnittliche Dauer der zwanzig Interviews beträgt 59'. Das längste Interview umfasst 93'. Insgesamt beruht die Studie auf einer Interviewdauer von 1'192' bzw. 19h 52min.

Die Interviews wurden entweder am Arbeitsort der Schulleitenden (dreizehn Personen), oder auf Wunsch der Befragten zuhause (vier Personen) sowie in den Räumlichkeiten der Pädagogischen Hochschule FHNW in Aarau (vier Personen) durchgeführt.

Die ersten fünfzehn Interviews wurden auf Mini Discs aufgenommen, die fünf folgenden wurden mit Edirol R-09 im MP3 Format digital aufgezeichnet. Für Aufzeichnungen der Aussagen wurde im Voraus das Einverständnis der Interviewten eingeholt.

Datenschutz, Zusicherung der Anonymität

Von allen zwanzig Befragten liegt das schriftliche Einverständnis vor, dass die Autorin die durch die Interviews gewonnenen Ergebnisse publizieren und für weiterführende mediale Erzeugnisse verwenden darf. Den Befragten wurde schriftlich die Wahrung der *Anonymität* zugesichert. Die Autorin hat sich verpflichtet, die Tonträger bzw. die digitale Aufzeichnung der Interviews nach der Publikation der Studie zu vernichten.¹⁵⁸ Um die Anonymität der befragten Schulleitungspersonen sicher zu stellen, wurden einzelne Angaben geringfügig geändert. Diese tangieren die inhaltlichen Aussagen und die Erkenntnisqualität nicht.

Um die Anonymität der Befragten gegenüber dem BKS zu gewährleisten, wurde mit der Projektleiterin *„Geleitete Schule“* vereinbart, dass keinerlei Inhalte und / oder Informationen aus den Interviews an sie resp. BKS zurückgemeldet werden. Aufgrund des Vorgehens in der Sampleauswahl waren die Namen der befragten Schulleitungspersonen der Projektleiterin allerdings bekannt. Die Schulleitenden wurden darüber in Kenntnis gesetzt und waren mit diesem Umstand einverstanden.

7.2.6 Transkription der Interviews

Die qualitative Inhaltsanalyse erfordert die schriftliche Niederschrift der Audiodateien bzw. eine *Transkription*. Ziel ist, die Aussagen in eine schriftliche Form zu bringen, die den Ansprüchen der späteren Auswertung entspricht. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse ist eine sorgfältige Transkription unumgänglich. Auf der anderen Seite handelt es sich um kein tiefenstrukturelles Verfahren, weshalb auf die Aufzeichnung von nonverbaler Kommunikation weitgehend verzichtet wurde.

¹⁵⁷ Die Stichprobe wurde 2008 um Schulleitende mit spezifischen Merkmalsausprägungen ergänzt. Die beiden Erhebungszeitpunkte sind methodisch nicht relevant, da durch die zeitlich gestaffelte Einführung von Schulleitungen in den verschiedenen Schulen auch die 2008 Befragten einen unterschiedlichen Erfahrungshorizont (bzw. Dienstalter) als Schulleitende aufweisen. Einzig die Themen des *„Bildungskleeblattes“* wurden in den Interviews 2008 häufiger als belastend erwähnt.

¹⁵⁸ Die Dokumente der Einverständniserklärung und der Zusicherung der Anonymität wurden durch die Datenschutzbeauftragte des Kantons Aargau juristisch begutachtet und für gut befunden.

Die Transkriptionen wurden in Anlehnung an Reinders (2005) nach folgenden Regeln vorgenommen:

- Jedes Interview ist mit einem Transkriptionskopf versehen; dieser enthält den Titel der Studie, das Datum der Befragung, die Dauer des Interviews sowie die anonymisierte Bezeichnung der befragten Schulleitungspersonen (SL1 - SL20).
- Bei Wechsel der Sprecherin/des Sprechers wurde ein neuer Abschnitt erstellt.
- Bei Themenwechsel wurde anhand des Leitfadeninterviews ein Zeilenwechsel mit Abstand vorgenommen.
- In Atlas ti werden in den eingefügten Dokumenten die Zeilenabstände automatisch nummeriert. Durch das Transkriptionsprogramm f4 (http://download.chip.eu/de/f4-audio-3.0.2_1087272.html) wurden bei Betätigen der Return-Taste die Zeitmarker automatisch in den Text eingefügt, was das Auffinden von Textstellen erleichtert.
- In einem Zusatzdokument wurden die in den durchgeführten Interviews zur Anonymisierung verwendeten Abkürzungen und Bezeichnungen aufgelistet.
- Es wurde Gross- und Kleinschreibung bzw. die Standardorthographie angewendet, um die direkte Verwendung der Ankerbeispiele in der Auswertung zu ermöglichen.
- Die Interviews wurden in Deutschschweizer *Dialektsprache* geführt. Bei der Transkription der Interviews erfolgte eine Übersetzung in Standardsprache. Typische Deutschschweizer Idiome (Mundartausdrücke) wurden belassen und in Anführungszeichen gesetzt. Typische Deutschschweizer Satzumstellungen wurden der Lesbarkeit zu Liebe teilweise umgeformt. Wurden Aussagen sprachlich ‚geglättet‘, wurde darauf geachtet, die Originalität der Aussagen zu erhalten.
- Wiederholungen von Satzteilen und Wörtern wurden originalgetreu in die Transkriptionen aufgenommen, wurden dann aber für die Wiedergabe der Ankerbeispiele entfernt (vgl. S. 247–260).

Notationen wurden in den Transkriptionen wie folgt angewendet:

Interpunktionen wurden nach Massgabe der Äusserungen eingesetzt: ? / !

-- Sprechpause unter drei Sekunden

--3 Sprechpause länger als drei Sekunden

... bei Abbruch der Rede

Ausserordentlich starke Betonungen sind durch GROSSBUCHSTABEN gekennzeichnet.

Aus Gründen der Lesbarkeit wurde in den im Text verwendeten Ankerbeispielen im Ergebnistext drei Transkriptionsformen belassen: ‚Abbruch der Rede‘ (...) und Sprechpausen (--) sowie starke BETONUNGEN.

7.3 Datenauswertung

Die *Auswertungsmethode* der transkribierten Texte problemzentrierter Leitfadenterviews stellte Witzel frei. Flick (2000), Mayring (2003) wie Reinders (2005) erachten die *qualitative Inhaltsanalyse* für die Auswertung von *problemzentrierten Interviews* als geeignet.

7.3.1 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Der Grundgedanke der *qualitativen Inhaltsanalyse* besteht im *systematischen Analysieren* von (vornehmlich) sprachlichen Texten. Das Datenmaterial wird schrittweise zergliedert und bearbeitet. Beschränkte sich die Methode der quantitativen Analyse auf die Suche und das Zählen von vorab festgelegten Textmerkmalen, will die qualitative Inhaltsanalyse *latent vorhandene Sinnstrukturen* und *markante Merkmale* erkennen und diese in einen Kontext stellen. Von Interesse ist auch, welche Inhalte im Text *nicht enthalten*, für die Erkenntnisse von Sinnzusammenhängen aber bedeutsam sind.

Mayring nennt drei qualitative Techniken bzw. *drei Grundformen des Interpretierens* von qualitativem Datenmaterial: Bei der Grundform der *Zusammenfassung* ist das Datenmaterial so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion ein überschaubarer Textcorpus geschaffen wird, der aber immer noch Abbild des Grundmaterials ist. Mit der Grundform der *Explikation* wird zu einzelnen Textteilen (Begriffen, Sätzen, etc.) zusätzliches Material herangetragen, um das Verständnis derselben zu erweitern. In der *Grundform der Strukturierung* werden bestimmte Aspekte unter vorher festgelegten Ordnungskriterien aus dem Material herausgefiltert. Es wird ein Querschnitt durch das Material gelegt und aufgrund der bereits bestimmten Kriterien eingeschätzt (vgl. Mayring, 2003, S. 58). Die Grundform der Strukturierung gliedert sich in weitere Formen auf: die *inhaltliche*, die *skalierende*, die *formale* und die *typisierende Strukturierung*.

Inhaltliche Strukturierung nach Mayring

In der vorliegenden Studie wurde das empirische Material – in modifizierter Weise – mit der *Grundform der Kategorisierung durch Strukturierung* bzw. mit der *inhaltlichen Strukturierung* bearbeitet. Mayring sagt von der inhaltlichen Strukturierung, sie sei wohl „*die zentralste inhaltsanalytische Technik*“ (a.a.O., S. 82). Kennzeichnend für die inhaltliche Strukturierung ist, dass das empirische Datenmaterial anhand eines *aus der Theorie abgeleiteten Kategoriensystems* analysiert wird. Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen werden *vor* der Analyse bestimmt, sind aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet, sodass entsprechende Textteile, die im Kategoriensystem enthalten sind, systematisch extrahiert werden. Textstellen bzw. Kategorien, die nicht im vorgegebenen Kategoriensystem enthalten sind, entfallen in der Regel. In wiederholten Analysedurchgängen werden die Strukturierungsdimensionen und das Kategoriensystem ausdifferenziert. Die Analyseform der *inhaltlichen Strukturierung* ermöglicht die Analyse grosser Datenmengen, da aufgrund der theoriegeleiteten, vorher festgelegten Strukturierungsdimensionen gezielt nach den definierten Inhalten gesucht werden kann (vgl. a.a.O., S. 89–90). Der Nachteil der *inhaltlichen Strukturierung* ist, dass aus dem Datenmaterial heraus *keine neuen Inhalte* bzw. Kategorien gewonnen werden.

Die Abbildung 16 zeigt ein allgemeines *Ablaufmodell* der strukturierenden Inhaltsanalyse. Das Material wird ausschnittsweise durchgegangen und die entsprechenden Textstellen auf die Strukturierungsdimensionen hin gekennzeichnet. Die Schritte 3. bis 6. werden mehrmals wiederholt, bis das Kategoriensystem definitiv ausgearbeitet ist.

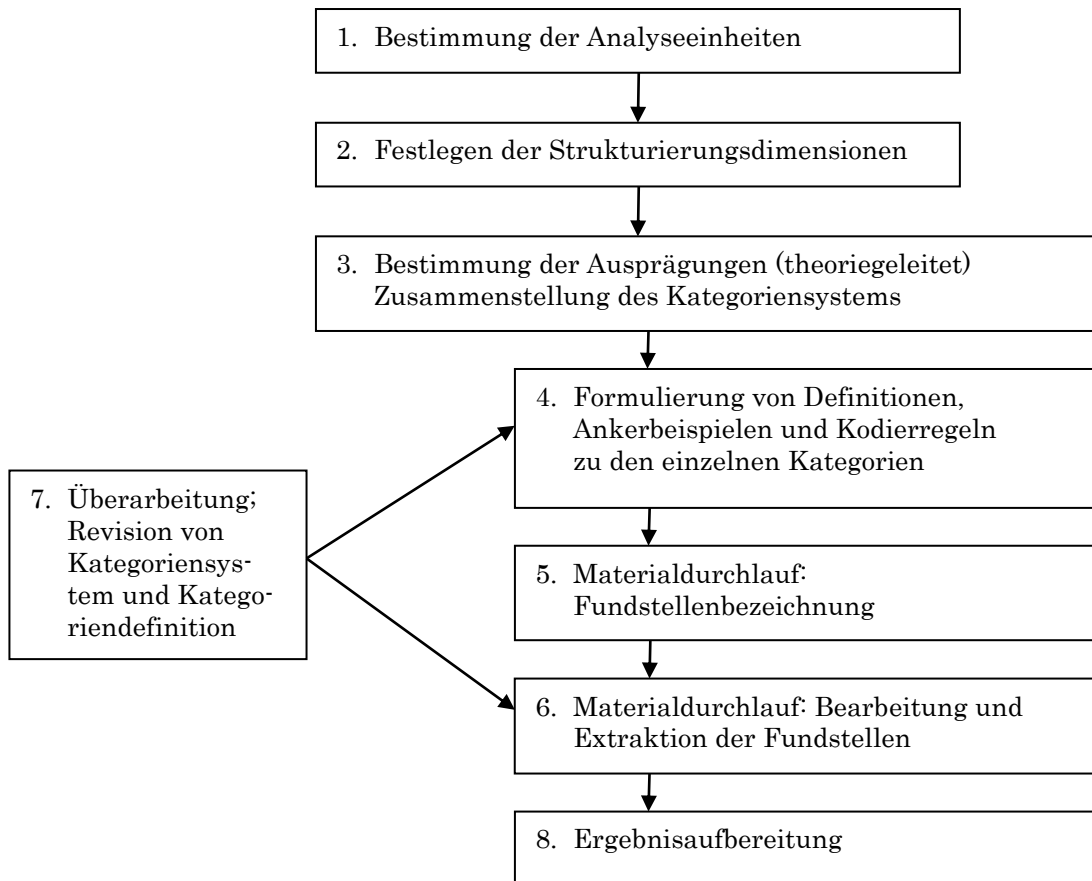


Abb. 16: Ein allgemeines Ablaufmodell der strukturierten Inhaltsanalyse (Mayring, 2003)

Weil das Festlegen der Materialbestandteile (Quotations, Aussagen) keinesfalls beliebig, sondern exakt erfolgt, wird ein Verfahren gewählt, das in drei Schritten die Bestimmung einer Kategorie sowie die genaue Zuordnung von Textmaterial zu einer Kategorie erlaubt:

1. ***Definition der Kategorien***

Explizite Definition der Textbestandteile, die den einzelnen Kategorien zugeordnet werden.

2. ***Ankerbeispiele***

Analyseeinheiten bzw. Textbestandteile, die als Beispiel für eine Kategorie stehen. Ankerbeispiele haben einen prototypischen Stellenwert für die damit bezeichnete Kategorie.

3. ***Kodierregeln***

Dort, wo eine eindeutige Abgrenzung zwischen einzelnen Kategorien Probleme bereiten, werden Regeln beschrieben, die eine eindeutige Zuordnung der Analyseeinheiten sichern (vgl. Mayring, 2003, S. 84).

7.3.2 Konkretes methodisch strukturiertes Vorgehen in der ‚inhaltlichen Strukturierung‘ des vorliegenden Datenmaterials

In der vorliegenden Studie wurde in der Bearbeitung des Datenmaterials die Grundform der inhaltlichen Strukturierung in *modifizierter Form* angewendet. Da Interesse daran bestand, auch *unvorhergesehene Aspekte* zu erfassen, wurde die inhaltsanalytische Bearbeitung des Datenmaterials durch ein ‚*teilloffenes*‘ (*induktives*) Vorgehen ergänzt. Das gewählte Vorgehen erforderte, das gesamte Datenmaterial zu analysieren und sich nicht ausschliesslich, wie beschrieben, auf die gesuchten Merkmale der Strukturierungsdimensionen zu konzentrieren. Dies stellt eine Modifikation zur inhaltlichen Strukturierung bei Mayring (2003, S. 89) im hier angewendeten Analyseverfahren dar.¹⁵⁹

Regelgeleitetes Vorgehen in der qualitativen Inhaltsanalyse dieser Studie

Wiederholtes Durcharbeiten und Überprüfen des Kategoriensystems

Die Analyse der drei ersten Interviews wurde anhand der theoriegeleitet definierten Kategorien vorgenommen, bereits da differenzierte sich das Kategoriensystem weiter aus. In wiederholten Analysedurchgängen wurde das provisorische Kategoriensystem ausdifferenziert. Nach der Ergänzung des Samples durch fünf Interviews im Jahr 2008 und deren Analyse mit dem provisorischen Kategoriensystem wurde dieses nochmals modifiziert. Im Anschluss daran wurde das *gesamte Datenmaterial* mit dem abschliessend festgelegten Kategoriensystem erneut *regelgeleitet* analysiert und somit eine Überprüfung der *Intracoderreliabilität* des angewendeten Kategoriensystems vorgenommen (vgl. Mayring, 2003, S. 113).

Sprachliche Analyseebenen

Parallel zu den *theoriegeleiteten Strukturierungsdimensionen* wurde das Datenmaterial um eine *sprachliche Analyseebene* erweitert. Dies erwies sich für eine sinnvolle Analyse des Datenmaterials als unabdingbar, da die grundsätzliche Unterscheidung zwischen *Selbst- und Fremdreferenzen* zu *Ideal-/Sollvorstellungen* (*persönliche Führungskonzeption*) der Befragten und jenen zu konkret *Erlebtem (IST, bzw. „konkrete Führung“)* sowie zu jenen *über sich selbst als Führungsperson* vorgenommen werden mussten.

Bestimmung der Kodiereinheiten und Kontexteinheit

Die Länge der Analyseeinheiten ist abhängig vom Inhalt. Als kleinste Analyseeinheit bzw. Kodiereinheit wurde ein Satzteil (Hauptsatz, Nebensatz, eine Ausrufung) und als grösste Analyseeinheit bzw. Kontexteinheit wurde ein Abschnitt bestimmt (vgl. Mayring, 2003, S. 53).

Bestimmung der Auswertungseinheit. Sequentielle Analyse

Das Datenmaterial wurde in den verschiedenen Auswertungsschritten jeweils „*quer*“ (Reinders, 2005, S. 159) bzw. entlang den Fragedimensionen 1 - 9 analysiert und codiert.

¹⁵⁹ Es darf kritisch eingewendet werden, dass es sich dabei nun nicht mehr um eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring handelt; andererseits kann in einem qualitativen Verfahren durchaus auch Kreativität gefragt sein, wenn es darum geht, ein auf die Fragestellungen und den Forschungsgegenstand bezogenes und dem Erkenntnisgewinn dienliches Verfahren zu entwickeln.

Formulierung der Kodierregeln, der Kodierbestimmungen und Bestimmung der Ankerbeispiele

Parallel zu den Analysen des Datenmaterials wurden die Kategorienbeschreibung (Kategoriendefinition) und die Kodierregeln formuliert sowie die Ankerbeispiele als *prototypisch* den einzelnen Kategorien zugewiesen.

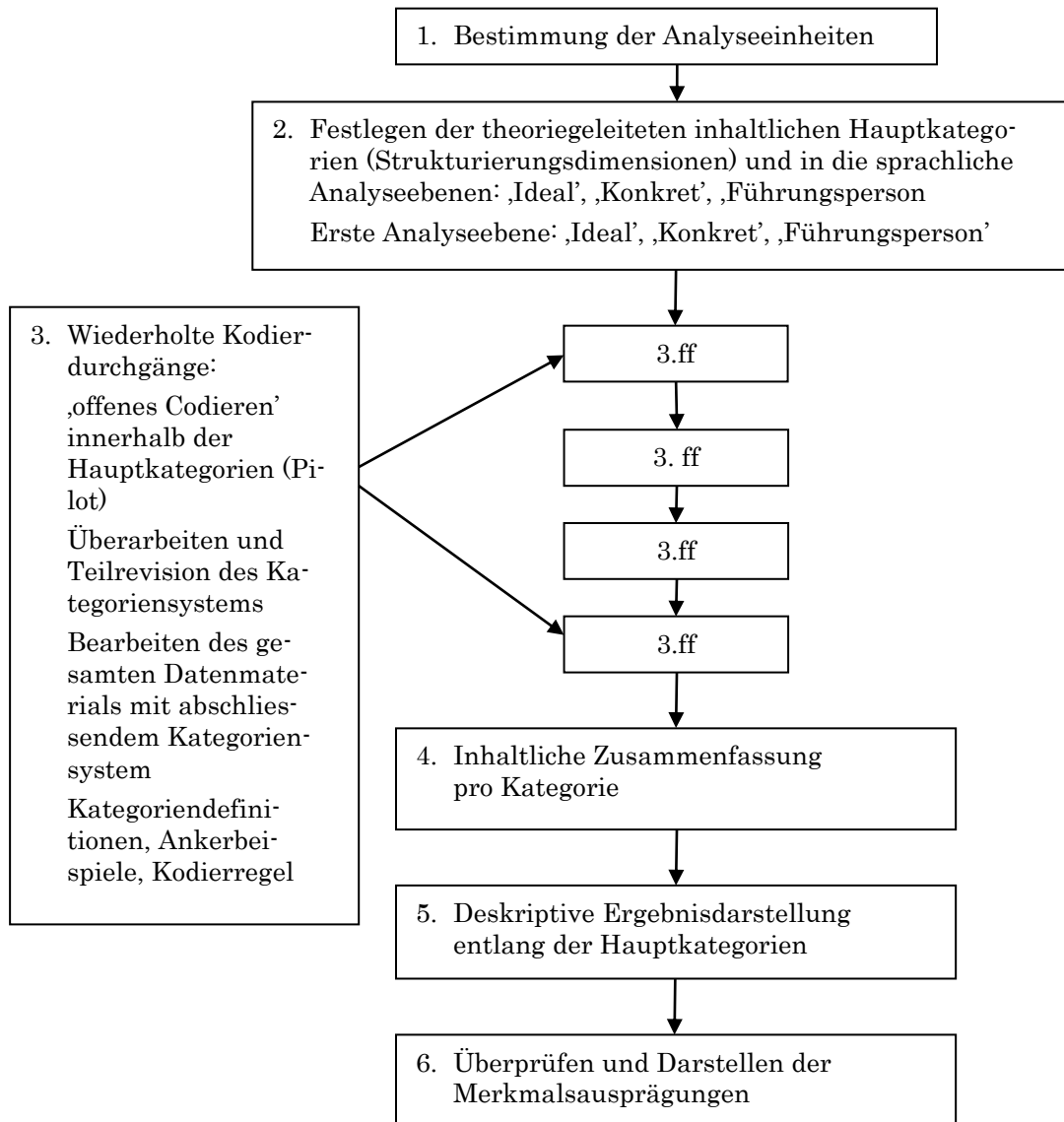


Abb. 17: Modifiziertes angewandtes Analyseverfahren nach Mayring (2003, vgl. S. 89)

Theoriegeleitete Grobstrukturierungen in Strukturierungsdimensionen (Hauptkategorien)

Zeitgleich mit der inhaltlichen Analyse des Datenmaterials wurden auf der sprachlichen Ebene *drei Aussagequalitäten* unterschieden:

1. Aussagequalität: Ideal-Soll

Es wird eine *Idealvorstellung/ein Sollzustand* (*persönliche Führungskonzeption*) beschrieben. Diese Idealvorstellungen beziehen sich auf eine *gut geleitete Einzelschule*, auf *gute Führung* und auf *persönliche Voraussetzungen, Fähigkeiten und Qualitäten*, von Schulleitenden.

Ideal- und Soll-Aussagequalitäten sagen: „**Wie es sein sollte.**“

In der Textanalyse wurden folgende sprachliche Aussagen der *Aussagequalität Ideal* zugeordnet: „*Man/du/es sollte, müsste, könnte ...*“/„*ein/e gute/r X ist, hat, tut...*“

Der textliche Zusammenhang lässt auf eine Ideal-/Sollvorstellung der Schulleitungsperson schliessen.

2. Aussagequalität: Konkret

Es sind Aussagen enthalten zum gelebten und erlebten Führungsalltag der Schulleitenden und ihren konkreten Erfahrungen und Erlebnissen.

Konkrete-Aussagequalitäten sagen: „**Wie es ist.**“¹⁶⁰

In der Textanalyse wurden folgende sprachlichen Aussagen der *Aussagequalität Konkret* zugeordnet: „*Ich habe, tat, erlebte, erfuhr, wollte, ...*“/„*andere haben, taten, ...*“

Der textliche Zusammenhang lässt auf eine konkrete Erfahrung, auf eine erlebte Situation, eine getätigte Handlung oder auf die Wahrnehmung eines *Ist-Zustandes* schliessen.

3. Aussagequalität: Selbstbeschreibung der Führungsperson

Es sind Aussagen enthalten, welche die Befragten explizit auf sich als Führungsperson beziehen. Enthalten sind Bewertungen des eigenen Führungshandelns sowie Aussagen über persönliche Stärken/Qualitäten und Schwächen/Defizite sowie Persönlichkeitsmerkmale.

„*Personenbezogene*“ Aussagequalitäten sagen: „**Wie ich bin.**“

In der Textanalyse wurden folgende sprachlichen Aussagen der *Aussagequalität Führungsperson* zugeordnet: „*Ich bin, ich kann, ich weiss ...*“

Der textliche Zusammenhang lässt auf eine Aussage über sich selbst als Führungsperson schliessen.

Die sprachlichen Analyseebenen wurden während des gesamten Codiervorgangs stringent eingehalten und ziehen sich durch alle Kategorien hindurch, das bedeutet, dass alle Kategorien mit IDEAL, KONKRET und F-PERSON bezeichnet sind und der entsprechenden Analyseebene zugewiesen wurden. Dies ist entweder bereits bei den Grobkategorien ersichtlich oder die Unterkategorien wurden entsprechend bezeichnet bspw. bei der Grobkategorie ROLLE, UNTERRICHT etc.

¹⁶⁰ Es handelt sich auch hier um *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten und nicht um Beobachtungen des Führungsalltags.

Kategoriensystem

Aus dem vorne beschriebenen Analyseverfahren entstand das abschliessende Kategoriensystem. Es sind hier die Hauptkategorien aufgeführt.

<i>HAUPTKATEGORIE</i> <i>(deduktiv und aufgrund sprachlicher Analyseebene)</i>	<i>KATEGORIE</i> <i>(deduktiv und induktiv)</i>
	ANFANG
F-KONKRET	F-KONKRET BELASTENDES F-KONKRET_DIVERSE F-KONKRET_SCHWERPUNKTE F-KONKRET_ZIELE
F-PERSON	F-PERSON BELASTUNGEN_BEWÄLTUNG F-PERSON_DIVERSE F-PERSON_PERSÖNLICHES F-PERSON_QUALIFIZIERUNG F-PERSON_WEITERENTWICKLUNG
	GENDER
IDEAL	IDEAL_FÜHRUNGSKONZEPTION IDEAL_FÄHIGKEITEN IDEAL_F-PERSON_DIVERSE IDEAL_F-PERSON_PERSONLICHE QUALITÄTEN
KONTEXT	KONTEXT_DIVERSE KONTEXT_UNTERSTÜTZUNG KONTEXT_PERSPEKTIVE GELEITETE SCHULE
	ROLLE
	SCHEITERN
	ERFOLGSBED_HINDERNISSE
	UNTERRICHT
WEGE zu FÜHRUNG	WEGEzuFÜHRUNG_KARRIERE WEGEzuFÜHRUNG_MOTIVE WEGEzuFÜHRUNG_WAHL

Tab. 13: Hauptkategorien des Analyserasters (Anmerkung: Hier nicht aufgeführt sind die Kategorien zu den Residuals.)

Die Hauptkategorien und Kategorien sind hier entsprechend der Funktionsweise des digitalen Analyseprogramms Atlas ti 5.2 in alphabetischer Reihenfolge wieder gegeben.

Anwendung eines elektronischen Analyseprogramms

Das beschriebene Analyseverfahren der transkribierten Interviews bzw. der Texte wurde mit dem Programm Atlas ti 5.2 durchgeführt. Dieses elektronische Programm erlaubt eine eindeutige Kennzeichnung der Analyseeinheiten, die Zuordnung von Ankerbeispielen in den Kategorien sowie das Festhalten der Kodierregeln innerhalb des Programms. Im Weiteren können zu einzelnen zugewiesenen Textteilen (Quotations) einer Kategorie Kontextbemerkungen (Memos) festgehalten werden, sodass der Zusammenhang, in welchem die betreffende Aussage steht, ohne grosse Suche nachvollzogen werden kann.

Leseanleitung zum empirischen Teil

Im empirischen Teil werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Dies geschieht entlang folgender Systematik:

- Die Analyseergebnisse der Kategorien werden zusammengefasst und mit *Ankerbeispielen* versehen.
- Ergebnisse, die prägnante merkmalsbezogene Unterschiede in den *Selbst- und Fremdreferenzen* aufweisen werden aufgeführt.
- Nach der Darstellung der empirischen Ergebnisse werden diese in den Kapiteln *‘Theoriegeleitete Diskussion und Interpretation’* theoriebasiert und auf dem Hintergrund bestehender empirischer Forschung erörtert.

Die Strukturierung der Ergebnisdarstellung im empirischen Teil erfolgt entlang der in den qualitativen Daten sowohl theoretisch festgelegten wie den induktiv aufgefundenen Kategorien. Der empirische Teil beginnt mit der grafischen Darstellung des Samples (siehe Kpt. 8.1); es folgen dazu Ergänzungen aus der qualitativen Inhaltsanalyse bezüglich der lebensbiografischen Daten der Befragten (siehe Kpt. 8.2).

In der Darstellung der qualitativen Daten ist oftmals die Anzahl der antwortenden Schulleitenden angegeben; obwohl die *qualitative Sozialforschung nicht* mit Quantitäten arbeitet, ist es aufschlussreich zu wissen, wie viele Interviewpartner/innen in einer Kategorie mit einer oder mehreren Aussagen vertreten sind. Dabei ist zu bedenken, dass entsprechend der Offenheit eines *halb-standardisierten qualitativen Leitfadeninterviews* nicht zu allen Unterkategorien Aussagen aller Befragten enthalten sind, daher ist bei der Interpretation der quantitativen Angaben Vorsicht angebracht. Andererseits liefern fehlende und / oder eine geringe Anzahl Aussagen in einzelnen Kategorien interessante Hinweise für die theoretische Diskussion.

In der Schlussdiskussion sind die wesentlichsten Erkenntnisse der Studie zusammengefasst und werden als Gesamtes diskutiert. Mit einer Methodenkritik und einem Blick auf weitere Forschungsfragen schliesst die Arbeit.

Um die Ergebnisse leserlich zu gestalten, werden *sprachliche Kompromisse* eingegangen: Grammatikalisch korrekt wären Aussagen – sind sie nicht als Zitate wiedergegeben – in der indirekten Rede bzw. in den Konjunktiv zu setzen. Darauf wird verzichtet und durchgehend der *Indikativ* gesetzt, dies, um eine *Relativierung der Aussagen der Befragten zu vermeiden*. Haben die Schulleitenden den Konjunktiv verwendet, wird dieser hingegen gesetzt. Entgegen der sprachlichen Korrektheit wird in der Deskription der qualitativen Daten das *Präteritum verwendet*. Auf die Vergangenheitsformen Perfekt und Plusquamperfekt wird weitgehend verzichtet. Wörtliche Zitate sind *kursiv* in *Anführungszeichen* gesetzt; sind Zitate im Text abgesetzt wiedergegeben, entfallen die Anführungszeichen. Die Aussagen einzelner oder auch mehrerer Befragten, die paraphrasiert wiedergegeben werden, sind *kursiv* in *halbe Anführungszeichen* gesetzt (bspw. *‘Gestaltungsfreiräume’*). Ausdrücke, welche die Verfasserin hervorhebt, sind nicht kursiv in *halbe Anführungszeichen* gesetzt (bspw. *‘gefährlos’*). Im Theorieteil bereits verwendete Begriffe wie *‘egalitär-demokratisches Paradigma’* u.a. werden weiterhin in dieser Form verwendet. Hervorgehobene Begriffe sind *kursiv* ohne Anführungszeichen.

Die Begriffe *Schulleitende*, *Schulleiter/innen* und *Schulleitungspersonen* benennen stets beide Geschlechter, der Begriff *Schulleiter* eine oder mehrere männliche Personen und die Begriffe *Schulleiterin* und *Schulleiterinnen* eine bzw. mehrere weibliche Personen.

8 Strukturelle Merkmale des Samples

Die Daten zu den strukturellen Merkmalen des Samples wurden anhand des *quantitativen Kurzfragebogens* erhoben (siehe Kpt. 7.2.4). Da kantonale statistische Daten aus den Jahren 2005 und 2008 nur partiell vorlagen, musste bei einigen Aussagen bei Bezugnahme auf die Grundgesamtheit auf informelle Angaben der Projektleiterin ‚Geleitete Schule‘ zurückgegriffen werden. Durch das *statistische Sampling* (siehe Kpt. 7.2.2) wurde zwar eine möglichst grosse Annäherung an die Merkmale der Grundgesamtheit angestrebt, dennoch sind *Verallgemeinerungen* nicht zulässig. Die Darstellung der Daten des Samples ist rein deskriptiv.

8.1 Quantitative Darstellung des Samples

Die Darstellung der strukturellen Samplemerkmale erfolgt entlang von *Mesoebene der Einzelschule* und der *Mikroebene der Schulleitenden*.

1. *Schulbezogene Merkmale (Mesoebene)*

- | | |
|----------------------|-------------------------------------|
| Grösse der Schule: | – Anzahl der Schüler/innen |
| Regionale Verortung: | – Stadt, Land, Agglomeration |
| Schulstufen: | – Verteilung nach Führungseinheiten |

2. *Stellenbezogene Merkmale (Mesoebene)*

- | | |
|---------------------------------|--|
| Schulleitungs-/Führungsmodelle: | – Grundformen |
| Schulleitungspensen: | – Leitungsprozente |
| Gesamtpensen: | – Umfang Leitungspensum und Unterrichtsverpflichtung |
| | – Leitungspensen nach Geschlecht und Schulleitungsmodellen |
| Führungsspanne: | – Anzahl direkt unterstellte Personen |
| Wahl: | – interne vs. externe Wahl |

3. *Berufsbiografische Merkmale (Mikroebene)*

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| beruflicher Hintergrund: | – pädagogische Ausbildung, andere |
| Unterrichtserfahrung | – Anzahl Jahre Unterricht |
| Dienstalter als Schulleitungsperson: | – Anzahl Jahre Schulleitungsfunktion |
| Erfahrungen als Rektor/in | – ja – nein |

4. *Personenbezogene, berufsbiografische Merkmale (Mikroebene)*

- | | |
|---------------------------|--|
| Geschlecht: | – weiblich, männlich |
| Lebensalter: | – Anzahl Lebensjahre |
| Lebensformen: | – verheiratet-gebunden – alleinlebend |
| familiäre Lebenssituation | – Alter der eigener Kinder |
| | – Gesamtpensum nach Geschlecht und Erziehungspflichten |

Die Darstellung der quantitativen Daten in Kapitel 8.1 werden in Kapitel 8.2 durch die Ergebnisse der qualitativen Auswertungen zum berufs- und lebensbiografischen Hintergrund der befragten Schulleitenden ergänzt, interpretiert und diskutiert.

8.1.1 Auf die Einzelschule bezogene Samedaten (Mesoebene)

Grösse der Schule, Anzahl Schülerinnen und Schüler in den Führungseinheiten

Entsprechend der Ausgangslage in der Aargauer Volksschule besteht im Sample eine Spannweite in der Grösse bzw. der Anzahl Schüler/innen der geführten Schuleinheiten. Die untenstehende Verteilung entspricht in etwa jener in der Grundgesamtheit.

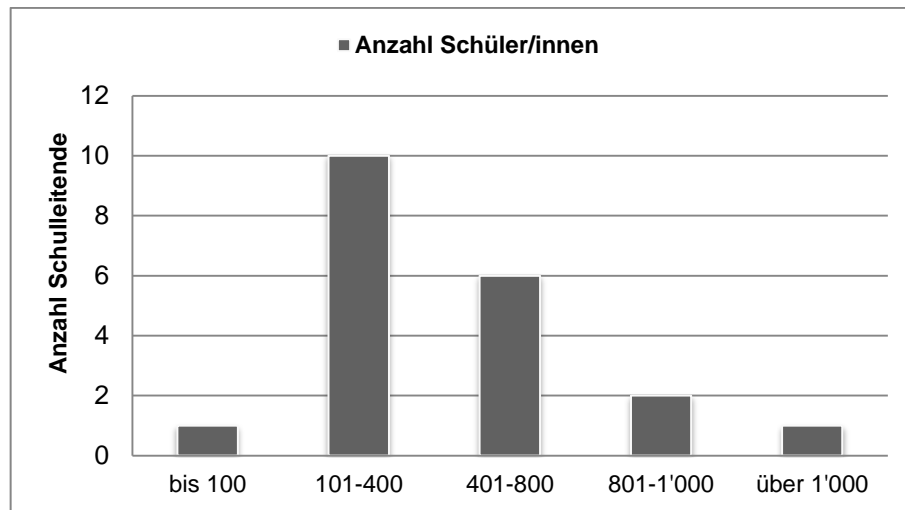


Abb. 18: Anzahl der Schulen nach Grösse auf der Grundlage der Schülerzahlen

Erläuterungen: Eine Schulleiterin leitet eine kleine, ländliche Schule mit einer Schülerzahl von siebzig Kindern; eine andere Schulleiterin führt die Volksschule einer Aargauer Kleinstadt mit ca. 1'800 Schüler/innen.

Regionale Verortung der Schulen, in denen die befragten Schulleiter/innen tätig sind

Der Kanton Aargau weist viele kleinere Gemeinden mit je eigenen Primarschulen auf.

Konkrete Vertretung der Schulen der befragten Schulleitenden und ihre regionale Zugehörigkeit:

- Städtische Schule: 9 befragte Schulleitende
- Schulen in Agglomerationsgemeinden: 5 befragte Schulleitende
- Ländliche Schulen: 6 befragte Schulleitende

Erläuterungen: In diesem Sample sind Stadtregionen *überproportional* vertreten. Der Grund liegt darin, dass *übergeordnete Gesamtschulleitende mit Stufenleitenden* mehrheitlich an grossen, meist städtischen Schulen eingesetzt sind. Das Verhältnis in diesem Sample zwischen *Land/Agglomeration* und *Stadt* beträgt 14:6 (bzw. 7:3).

Schulstufen nach Schuleinheiten

Durch Regos¹⁶¹ wurden die Schulstandorte reduziert mit der Folge, dass die Anzahl der Kindergarten- und Primarschulorte in der Aargauer Volksschule weitaus grösser ist als jene der Oberstufenschulstandorte.

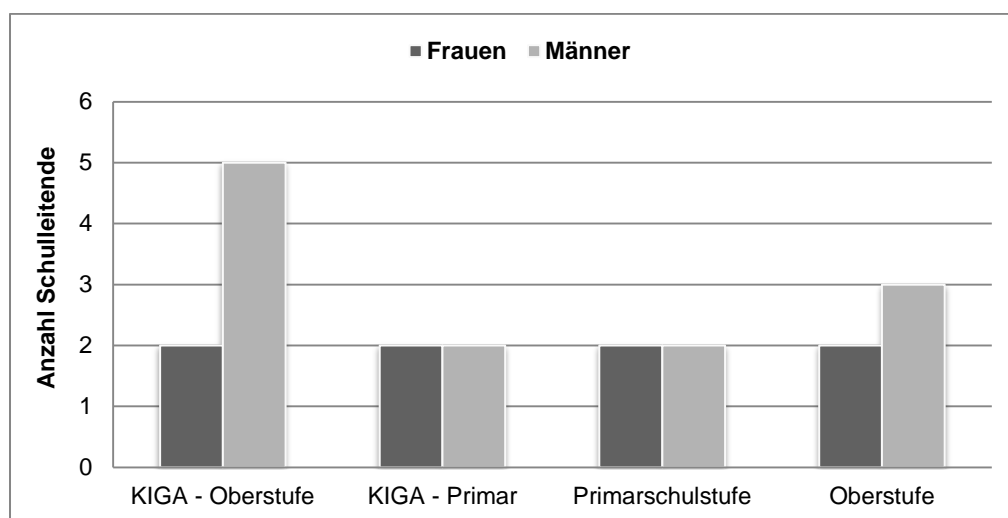


Abb. 19: Geschlechterverteilung in den Führungseinheiten nach Schulstufen

Erläuterungen: Sieben Führungs- bzw. Schuleinheiten umfassen alle Stufen vom Kindergarten bis und mit Sekundarstufe I. Vier Einheiten umfassen Kindergarten- und Primarstufe, ebenso viele nur die Primarstufe und fünf Einheiten ausschliesslich die Sekundarstufe I. Bei der Sekundarstufe I wird hier nicht nach Real-, Sekundar- und Bezirksschule differenziert.

¹⁶¹ Regionalisierung an der Oberstufe an der Volksschule (SAR 403.11)

8.1.2 Stellenbezogene Strukturmerkmale (Mesoebene)

Schulleitungs- Führungsmodelle

Die lokalen Schulbehörden können das Schulleitungsmodell – unter Einhaltung der kantonalen Rahmenvorgaben – nach den Bedürfnissen und Begebenheiten vor Ort ausgestalten; deshalb bestehen in der Aargauer Volksschule unterschiedliche Schulleitungs- und Führungsmodelle nebeneinander. In der untenstehenden Grafik ist die Verteilung der vier Grundvarianten dargestellt (siehe Kpt. 3.2.3).

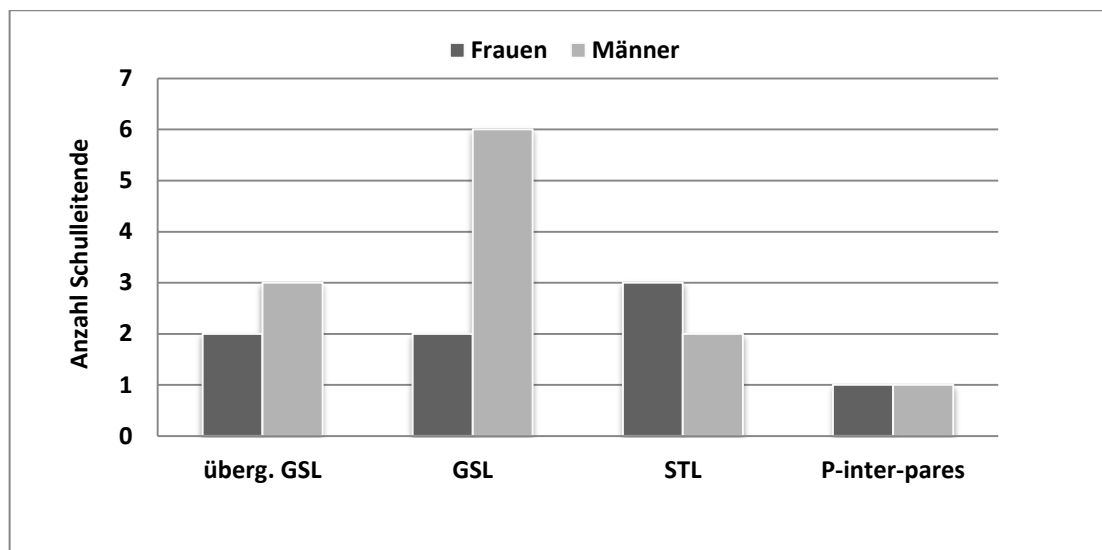


Abb. 20: Anzahl Schulleitende in den Schulleitungs-, Führungsmodellen nach Geschlecht

Legende:

- übergeord. GSL – ‚Übergeordnete Gesamtschulleiter/in‘ mit unterstellten Stufenleitenden, (Geschäftsleitende)
- GSL – Gesamtschulleiter/in ohne Stufenleitende
- STL – Stufenleiter/in
- P-inter-pares – ‚Primus inter Pares Modell‘

Erläuterungen: Eine weitere Variante sind *Co-Leitungen*, die in allen Führungsmodellen aufzufinden sind. In diesem Sample führen zwei Stufenleiterinnen und ein Stufenleiter ihre Schuleinheit in *Co-Leitungen* sowie ein ‚übergeordneter Gesamtschulleiter‘. In den im Sample vertretenen *Co-Leitungen* wurden jene Co-Leitenden befragt, welche die *pädagogische Führung* und die *Personalführung* in ihrer Schuleinheit innehaben. Je eine Schulleiterin und ein Schulleiter führen als Stufenleitende im Schulleitungsgremium im ‚Primus inter Pares Modell‘.

Stellenprozente für Führungstätigkeit

Ab 1.1.2006 galten für die Zuteilung der Schulleitungspensen die kantonalen Vorgaben; das Pensum wurde aufgrund der Schülerzahlen berechnet; Verteilschlüssel hat ab 1.1.2001 weitere Anpassungen erfahren. In der Pionierphase bestimmten die lokalen Behörden sowohl Umfang der Leitungspensen als auch die Höhe der Entlohnung. Zu Beginn der definitiven Einführung von Schulleitungen bestanden einige Zeit Übergangsregelungen sowie Sonderregelungen für Kleinstschulen.

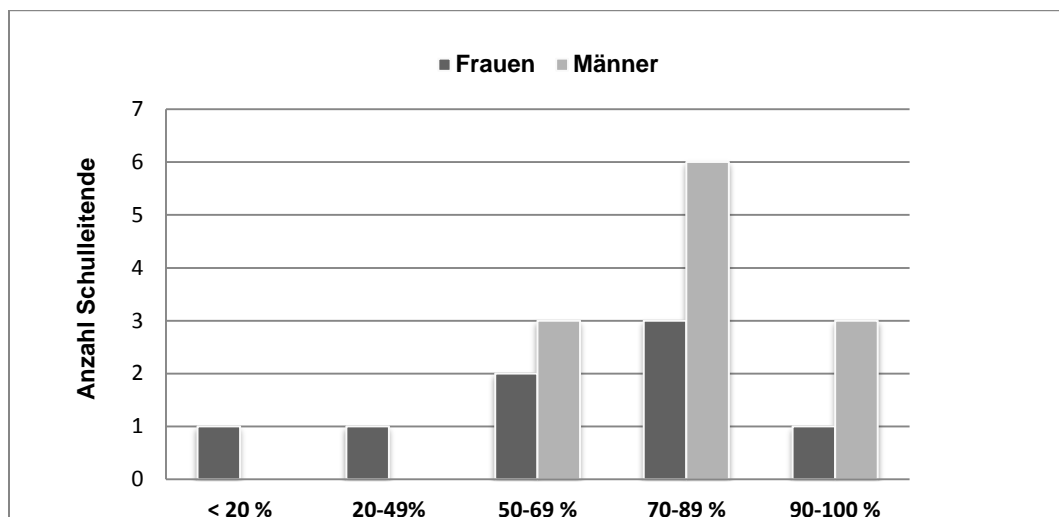


Abb. 21: Anzahl Schulleitende nach Leitungsprozenten und Geschlecht

Erläuterungen: Drei Schulleiter und eine Schulleiterin haben ein Leitungspensum von 100%. Zwei Schulleiterinnen leisten die Führungsaufgabe mit Leitungspensen von 17% resp. 30%.

Anteile Leitungspensum und Unterrichtspensum im Gesamtpensum nach Geschlecht

Die lokalen Schulbehörden bestimmten im Zusammenhang mit der Anstellung einer Schulleitungsperson den Umfang des Leitungs- und Unterrichtspensums bzw., ob neben der Führungsaufgabe Unterricht zu erteilen ist.

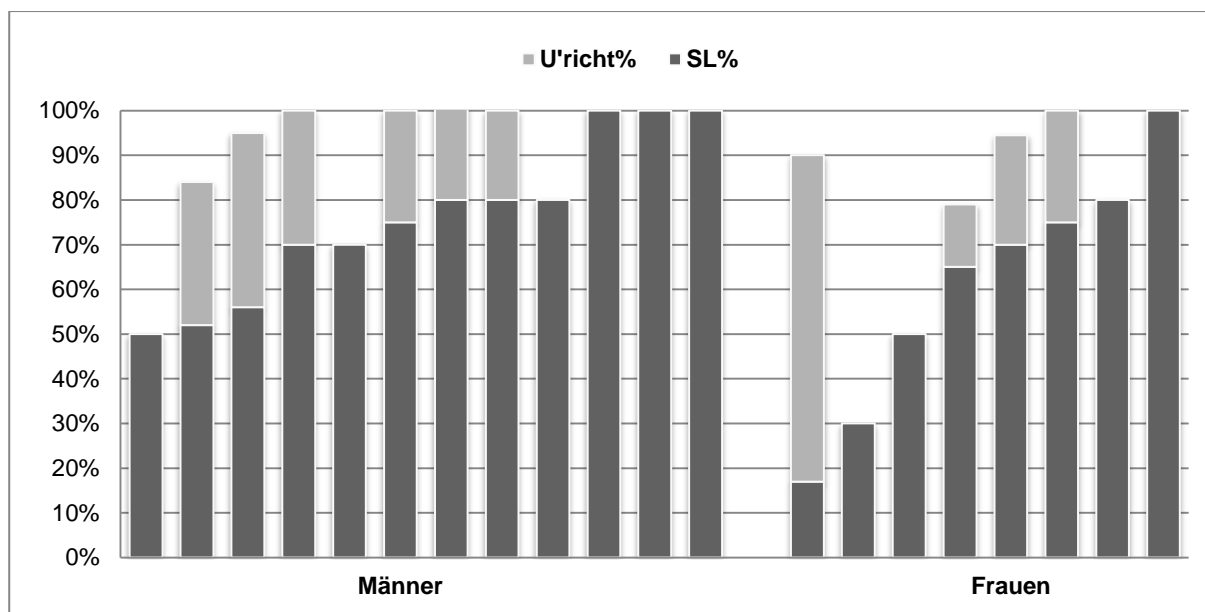


Abb. 22: Individuelles Gesamtpensum der Schulleitenden nach Geschlecht

Erläuterungen: Sechs Schulleiter und vier Schulleiterinnen erteilen keinen Unterricht. Drei Schulleiter und eine Schulleiterin arbeiten zu 100% als Führungsperson. Sechs Schulleiter und vier Schulleiterinnen unterrichten neben der Führungstätigkeit. Die Verteilung kann als geschlechtsspezifisch ausgeglichen erachtet werden.

Drei der zehn unterrichtenden Schulleitenden unterrichten an einer anderen Schule. Ein Extremfall unter den Unterrichtenden stellt die Schulleiterin mit über 80% Unterrichtstätigkeit dar.¹⁶²

Leitungspensen in den Führungsmodellen nach Geschlecht

In den beiden unten stehenden Grafiken wurden der eingesetzte Quotient aus dem *Leitungspensum* und der Anzahl der *direkt unterstellten Personen* errechnet. (Bsp. 50% Leitungspensum mit 17 direkt Unterstellten ergibt den Quotienten von gerundet 2.9.)

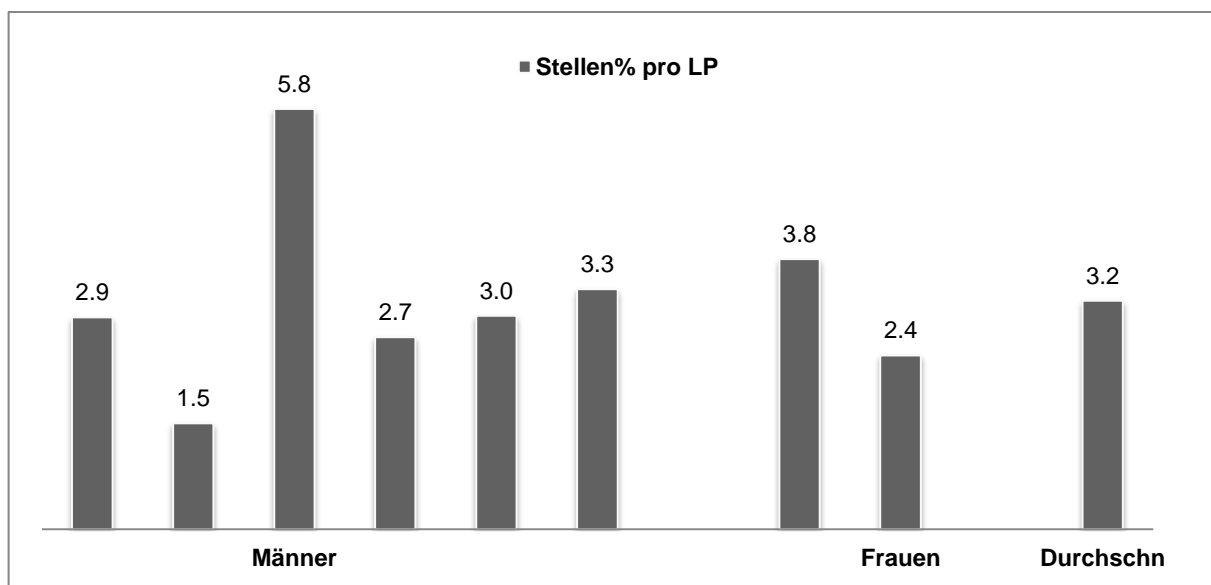


Abb. 23: Individuelles Leitungspensum der *Gesamtschulleitenden* pro Lehrperson und Geschlecht

Erläuterungen: Durchschnittlich haben die Gesamtschulleitenden und Geschäftsleitenden pro unterstellte Person 3.2% zur Verfügung.

¹⁶² Diese Schulleiterin unterrichtet im Kanton Solothurn. Bezüglich Anstellungsumfangs als Schulleiterin ist sie für die Aargauer Volksschule nicht zu berücksichtigen. Ihr Leitungspensum betrug anfänglich 11%, später 17%.

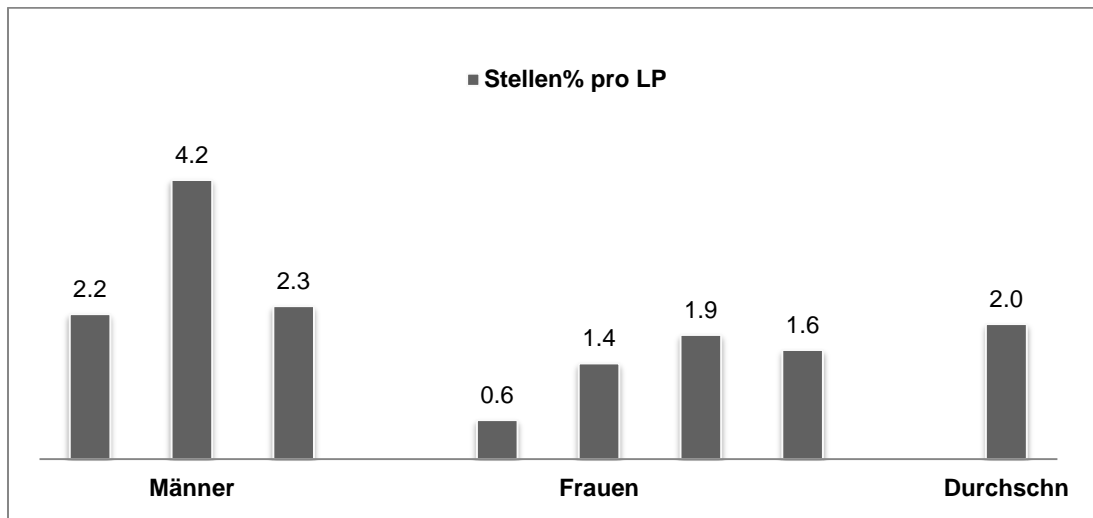


Abb. 24: Individuelles Leitungspensum der *Stufenleitenden* pro Lehrperson und Geschlecht

Erläuterungen: Durchschnittlich haben die *Stufenleitenden* pro unterstellte Person 2.0% zur Verfügung. Die Stufenleiterinnen haben deutlich weniger Ressourcen zur Verfügung.

Anzumerken ist, dass dieses Ergebnis insofern unscharf ist, als dass die konkrete Aufgabenverteilung, die Verteilung der Aufgabenlasten sowie der Aufgabenumfang in den Führungsmodellen nicht einheitlich sind.

Direkte Führungsspanne

Die *direkte Führungsspanne* bemisst sich aus den *direkt unterstellten Personen* der befragten Schulleitenden.

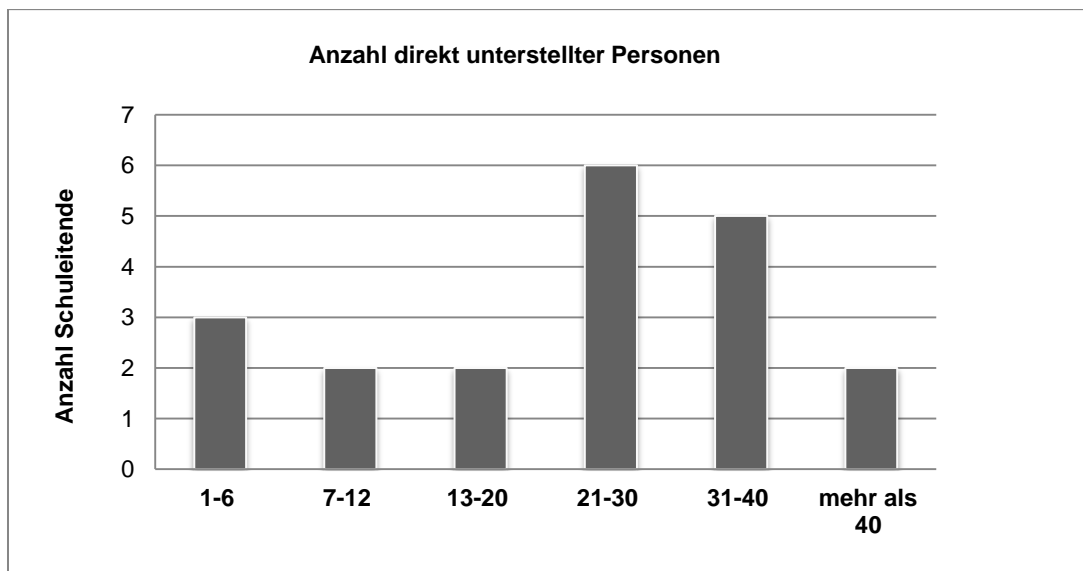


Abb. 25: Anzahl der direkt unterstellten Personen der befragten Schulleitenden (direkte Führungsspanne)

Erläuterungen: Fünf von zwanzig befragten Schulleitenden haben eine Führungsspanne von zwölf Personen und weniger. Die Mehrheit der Schulleitenden hat eine grössere Führungsspanne; ein Schulleiter hat eine direkte Führungsspanne von ca. siebzig Personen.

Wahl aus dem Kollegium

Durch die *Wahl aus dem Kollegium heraus* oder *von extern* in die Schulleitungsposition entstehen unterschiedliche Ausgangslagen für die Übernahme der Führungsaufgabe.

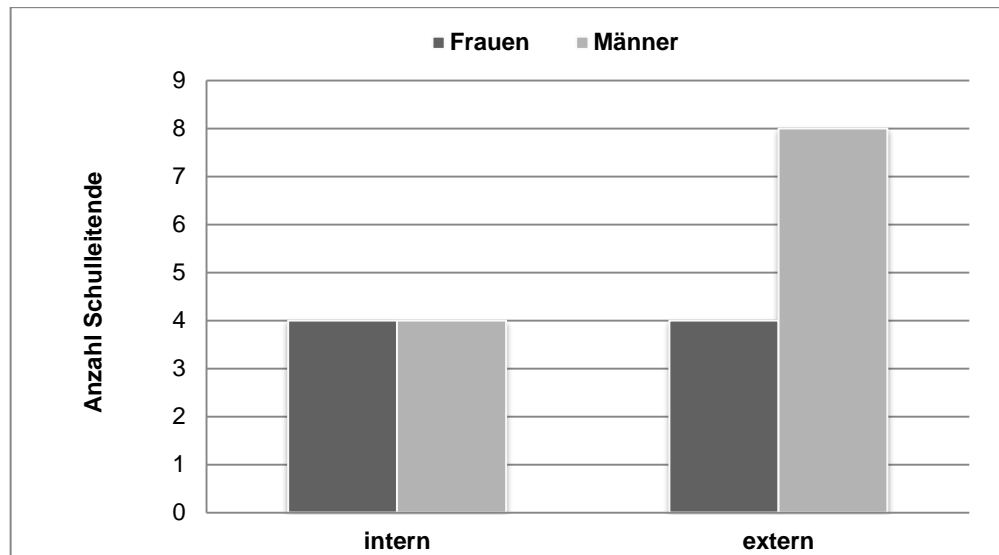


Abb. 26: Interne oder externe Wahl der Schulleitenden nach Geschlecht

Erläuterungen: Von den zwanzig befragten Schulleitungspersonen wurden vier Schulleiterinnen und acht Schulleiter *nicht* aus dem eigenen Kollegium und von extern in die Schulleitungsaufgabe eingesetzt. Die befragten Schulleiterinnen sind hier proportional stärker aus dem Kollegium heraus gewählt worden als die Schulleiter (Frauen 1:1 / Männer 1:2).

8.1.3 Berufsbiografische Strukturmerkmale des Samples (Mikroebene)

Beruflicher Hintergrund der Schulleiter/innen

Die Anstellung von Schulleitungspersonen liegt bei der Gemeindebehörde; sie sind weitgehend frei, die Auswahlkriterien zu bestimmen; das BKS gibt lediglich Empfehlungen ab.

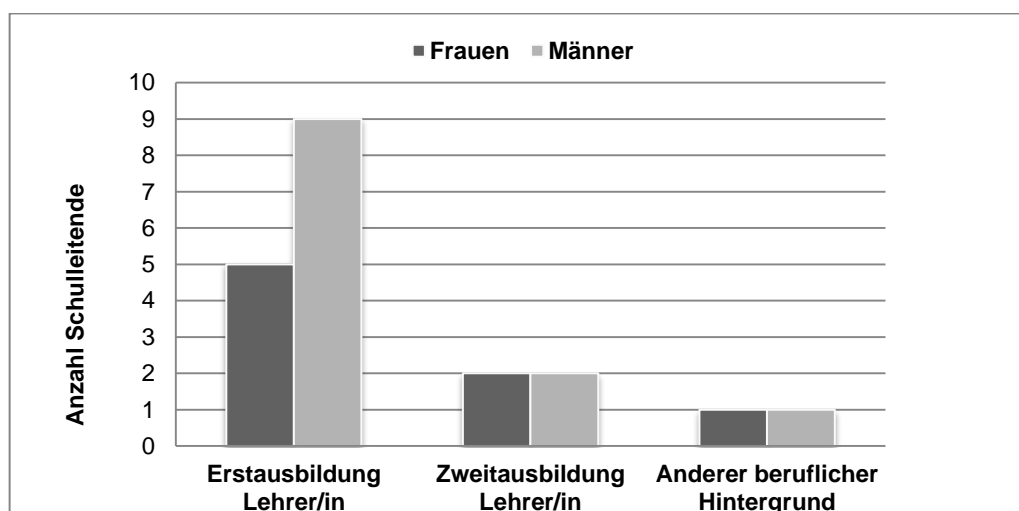


Abb. 27: Beruflicher Hintergrund der Schulleitenden nach Geschlecht

Erläuterungen: Die Mehrheit der Schulleitenden verfügen als Erst- oder Zweitausbildung über eine *pädagogische Grundausbildung*. Eine Schulleiterin und ein Schulleiter haben *keine pädagogische Grundausbildung* aufzuweisen. Mit einer Vertretung von 10% im vorliegenden Sample sind sie verglichen mit der Grundgesamtheit überproportional vertreten.¹⁶³

Unterrichtserfahrung der Schulleitenden als Lehrperson

Aus der ‚Normalbiografie‘ als Lehrperson ergibt sich, dass die Schulleitenden im Sample wie in der Grundgesamtheit mehrheitlich über langjährige Unterrichtserfahrungen verfügen.

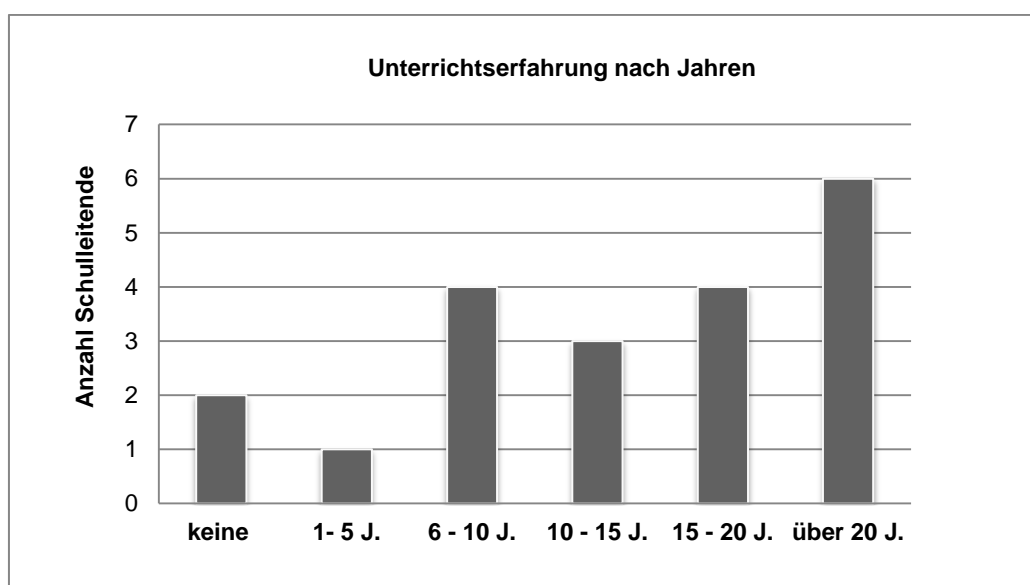


Abb. 28: Anzahl Schulleitende nach Unterrichtserfahrung

Erläuterungen: Vier Männer und zwei Frauen weisen mehr als zwanzig Jahre Unterrichtserfahrung auf, es folgen drei Schulleiterinnen und vier Schulleiter mit Unterrichtserfahrung zwischen zehn und zwanzig Jahren.

¹⁶³ Auskunft der Projektleiterin ‚Geleitete Schulen‘; konkrete Daten lagen zu den Befragungszeitpunkten nicht vor. Eine detaillierte Übersicht zum beruflichen Werdegang und Hintergrund der einzelnen Schulleitenden findet sich im Anhang.

Dienstalter als Schulleiter/in

Die Verteilung der Dienstalter als Schulleitungsperson entspricht in etwa jener in der Grundgesamtheit.

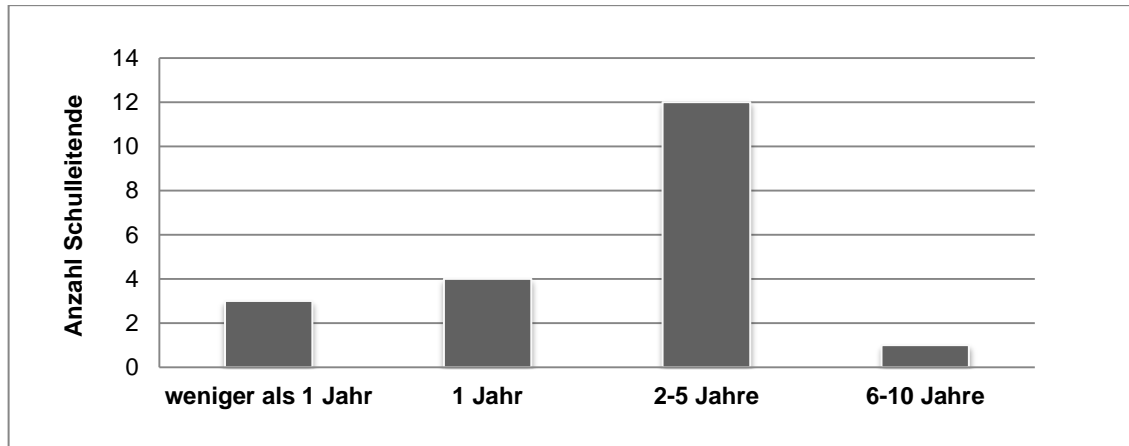


Abb. 29: Anzahl Schulleitende nach Dienstalter als Schulleiter/in

Erläuterungen: Ein Schulleiter mit einer zehnjährigen Schulleitungserfahrung ist an einer Stadtschule tätig, die als Pionierschule im Kanton Aargau eine Vorreiterrolle einnahm. Von den drei kürzlich in die Führungstätigkeit Eingetretenen (bzw. bis vor zu einem halben Jahr), verfügen zwei über Führungserfahrung in der Privatwirtschaft.

Rektoratserfahrung

Mit dem Rektoratsamt in der *egalitär-demokratischen Schule* waren viele *Pflichten* und wenig Kompetenzen verbunden (siehe Kpt. 3.1.2).

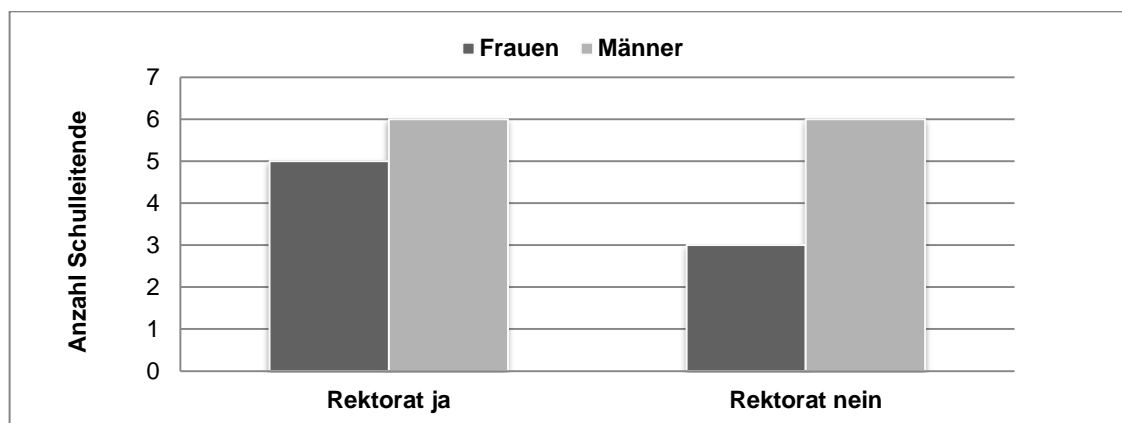


Abb. 30: Anzahl Schulleitende mit und ohne Rektoratserfahrung nach Geschlecht

Erläuterungen: Elf der zwanzig befragten Schulleitenden waren vor ihrer Wahl zur Schulleitungsperson als Rektor/in tätig; neun der Befragten haben keine Erfahrungen als Rektor/innen. Die Schulleiterinnen verfügen in diesem Sample proportional gesehen über mehr Erfahrung in der Rektoratsaufgabe als die Schulleiter.

8.1.4 Personenbezogene und lebensbiografische Strukturmerkmale (Mikroebene)

Geschlecht der befragten Schulleitungspersonen

Das Geschlechterverhältnis im Sample wurde analog der Zusammensetzung in der Grundgesamtheit im Schuljahr 2005/06 vorgenommen. Das Verhältnis betrug 2:3 bzw. ca. 40% Frauen und 60% Männer. Das Sample bildet dieses Verhältnis ab: N= 20, davon acht Frauen (40%) und zwölf Männer (60%).¹⁶⁴

Lebensalter der befragten Schulleiter/innen

Für Lehrpersonen bedeutet die Übernahme einer Schulleitungsaufgabe in der Mitte der Berufslaufbahn eine Option für eine berufliche Veränderung bzw. für einen Karriereschritt. Drei Viertel der Schulleitenden stehen in diesem Sample in der Lebensmitte und sind zwischen 45 bis 55 Jahre alt.

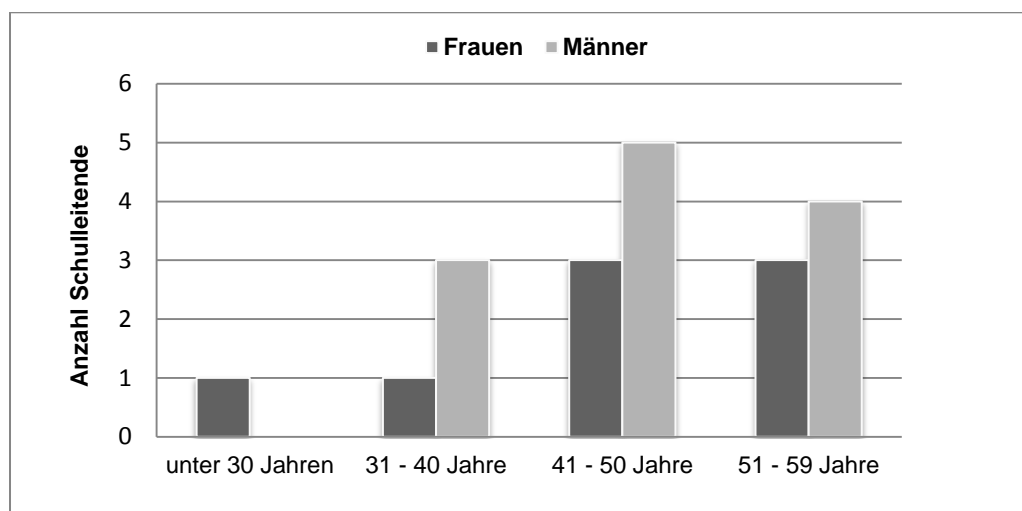


Abb. 31: Lebensalter der Schulleitenden nach Geschlecht

Erläuterungen: Die Schulleiterin im Alter von 29 Jahren ist für eine Führungsposition recht jung. Eine weitere Schulleiterin und drei Schulleiter sind unter vierzig Jahre alt. Ein Schulleiter geht auf die sechzig zu; er verfügt auch über die längste Erfahrung als Schulleiter. 8 Schulleitungspersonen stehen im Alter zwischen vierzig und fünfzig Jahren. Das Durchschnittsalter beträgt bei den Männern 46.6, bei den Frauen 45.6 Jahre.

¹⁶⁴ Auskunft der Projektleiterin ‚Geleitete Schule‘

Lebensformen der befragten Schulleiter/innen

Die familiäre Lebenssituation der Schulleitenden kann die Übernahme einer Schulleitungsaufgabe beeinflussen.

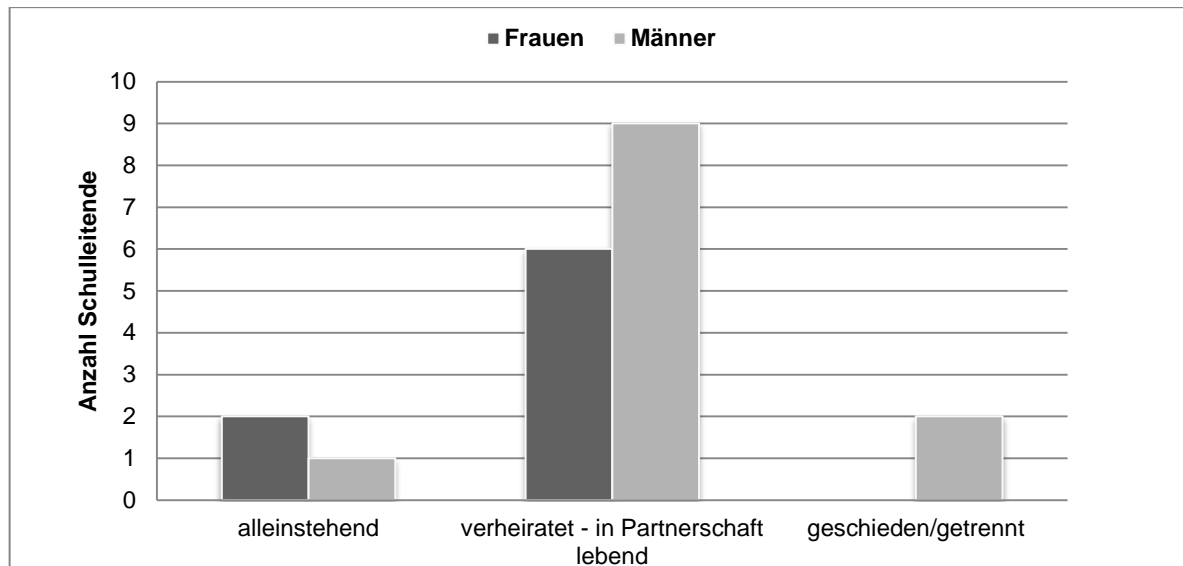


Abb. 32: Anzahl Schulleitende nach Lebensform und Geschlecht

Erläuterungen: Zwei Schulleiter leben getrennt bzw. sind geschieden. Fünfzehn von zwanzig Schulleitungspersonen leben in einer festen Beziehung. Zwei Frauen und ein Mann sind zum Befragungszeitpunkt alleinstehend.

Familiäre Situation der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Beanspruchung durch eigene Kinder (bzw. die Erziehungsberechtigung) bis zur Beendigung der obligatorischen Schulzeit kann die Entscheidung, eine Schulleitungsaufgabe zu übernehmen, beeinflussen.

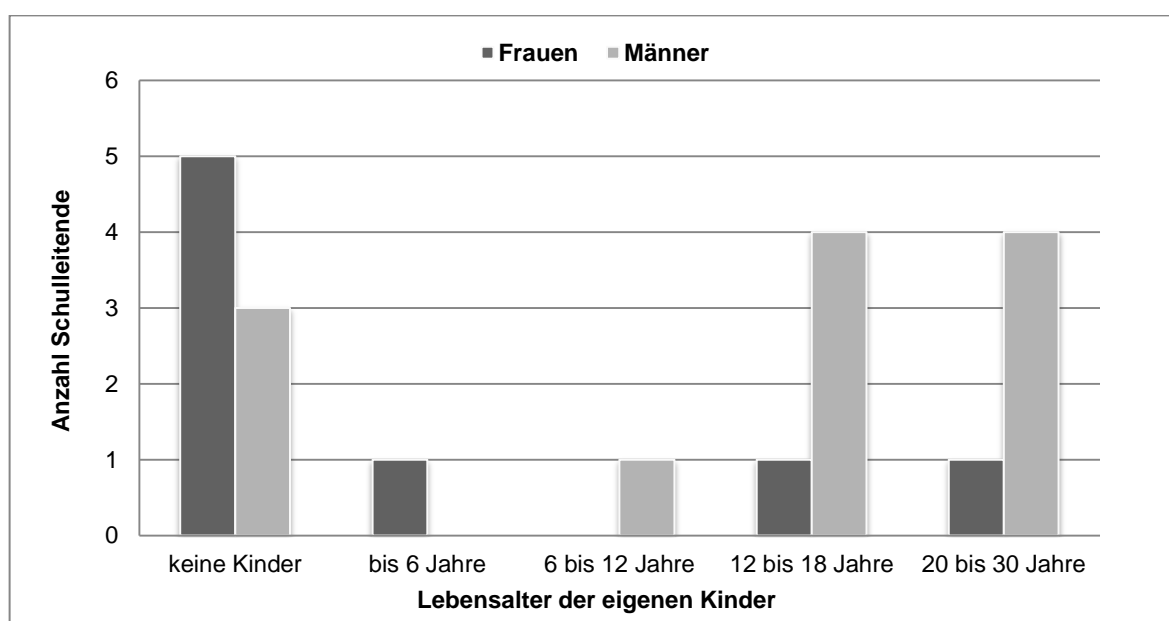


Abb. 33: Geschlecht der Schulleitenden und Alter eigener Kind

Erläuterungen: Fünf von acht Frauen sind kinderlos. Zwei Schulleiterinnen haben Kinder im Alter von sechzehn Jahren und älter, eine Schulleiterin zwei kleine Kinder im Alter unter zwei Jahren.¹⁶⁵ Bei den Schulleitern haben 3 jüngere Männer (unter 40. Altersjahr) keine Kinder, die anderen 9 haben Kinder von 12 Jahren und mehr.

Gesamtpensum nach Erziehungspflichten und Geschlecht

Aufgrund des geschlechtsspezifisch unterschiedlichen konventionellen Aufgabenverteilung (siehe Kpt. 5.3) kann sich die familiäre Lebenssituation mit oder ohne Erziehungspflichten sowohl auf das Gesamtpensum und als auch geschlechtsspezifisch auswirken.

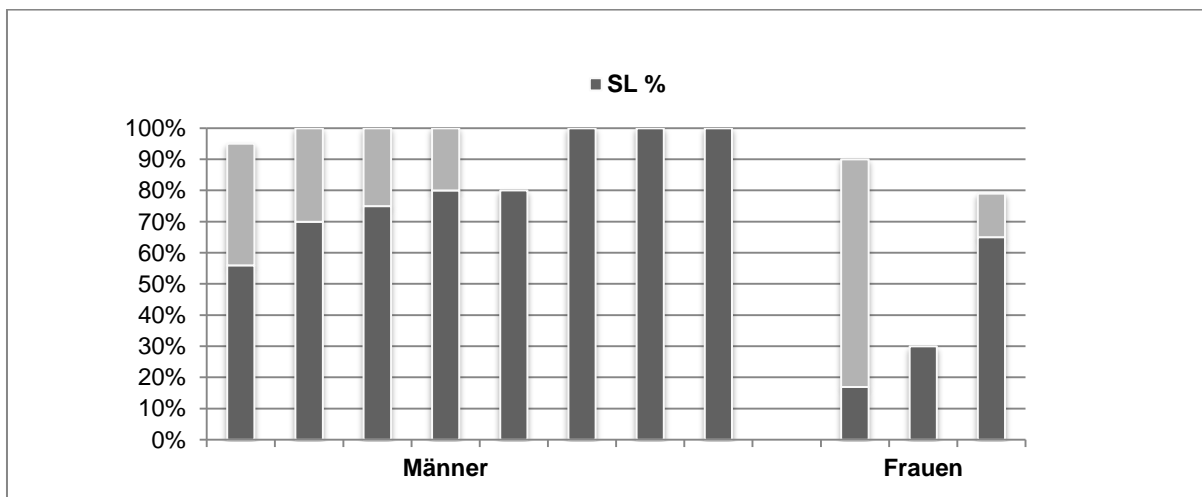


Abb. 34: Individuelles Gesamtpensum der Schulleitenden *mit* Erziehungspflichten nach Geschlecht

Erläuterungen: Bei den Schulleitern mit Erziehungspflichten besteht die Tendenz zu einem 100% Pensum, was die Annahme der ‚männlichen Ernährerrolle‘ bestätigt.

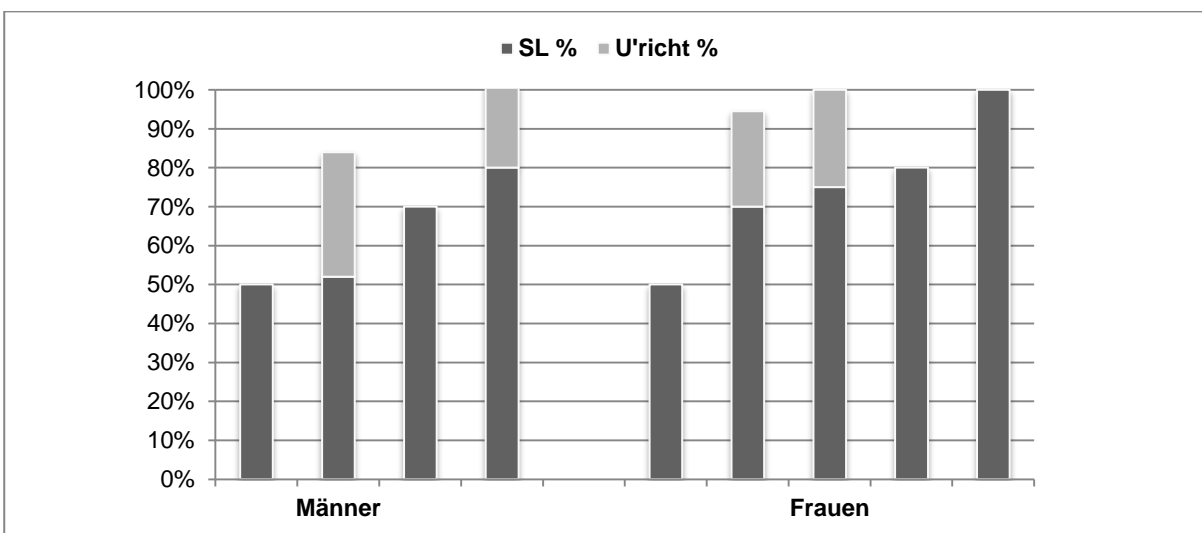


Abb. 35: Individuelles Gesamtpensum der Schulleitenden *ohne* Erziehungspflichten nach Geschlecht

Erläuterungen: Stufenleitende ohne Erziehungspflichten sind im Umfang des Gesamtpensums geschlechtsspezifisch neutraler; es werden eher Teilpensum geleistet.

¹⁶⁵ Ein halbes Jahr nach dem Interview gab diese Schulleiterin ihre Schulleitungsaufgaben auf.

8.2 Daten zum lebens- und berufsbiografischer Zusammenhang der Befragten zum Zeitpunkt des Berufswechsels in die Schulleitungsaufgabe

In diesem Kapitel werden die quantitativen Daten aus Kapitel 8.1 durch die qualitativen Aussagen der befragten Schulleitenden ergänzt sowie theoriebasiert interpretiert und diskutiert.

In welchen berufs- und lebensbiografischen Bezügen stehen die Schulleitenden und welche persönlichen und beruflichen Voraussetzungen bringen sie in die Schulleitungsaufgabe mit?

8.2.1 Zur lebensbiografischen Situation zum Befragungszeitpunkt und bei der Berufswahl zur Schulleitungsperson

Der Berufsentscheid, eine Schulleitungsaufgabe zu übernehmen, steht in einem je individuellen *berufs- und lebensbiografischen Zusammenhang*. Um diesen besser zu verstehen, wurden entsprechende Angaben bei den Befragten erhoben.

Wie aus der Abb. 33 *Alter eigener Kinder* ersichtlich ist, sind fünf der acht befragten Schulleiterinnen *kinderlos* und haben keine Erziehungspflichten. Die jüngste unter den befragten Schulleiterinnen kann sich eine spätere Familiengründung mit einem „geeigneten Partner“ (SL 11) durchaus vorstellen, vorausgesetzt, er ist bereit, seinen Teil an Erziehungs- und Haushaltarbeit zu leisten. Bei den anderen vier kinderlosen Schulleiterinnen ist das Thema ‚Kinder‘ abgeschlossen. Eine Schulleiterin ist Mutter zweier Kleinkinder, die anderen zwei Schulleiterinnen haben Kinder im Alter zwischen sechzehn und vierundzwanzig Jahren. Von den zwölf befragten Schulleitern sind drei kinderlos; alle sind jünger als fünfunddreissig und eine Familiengründung noch offen. Die Kinder der acht anderen befragten Schulleiter sind achtzehn Jahre und älter.

Die Frage nach der *Vereinbarkeit* einer Führungstätigkeit mit einer eigenen Familie werfen vier Schulleiter und drei Schulleiterinnen auf: Je jünger die Kinder sind, desto schwieriger fällt ihrer Ansicht nach das Ausbalancieren zwischen Führungstätigkeit und Erziehungspflichten.

Mir jetzt als Mutter zum Beispiel, die gerne Teilzeit arbeiten möchte, aber eben auch noch einen anderen Teil neben der Schule hat, währenddem ich nicht abkömmlich bin; da ist es beinahe unmöglich, eine Schulleitungstätigkeit auszuüben. SL 2

Zwei Schulleiterinnen weisen in ihrer Berufsbiografie familienbedingte Unterbrüche auf, während denen sie auf eine Berufs- und Führungstätigkeit verzichteten. Zwei Schulleiter sehen es als problematisch an, eine Schulleitungsaufgabe auszuüben und gleichzeitig eine Familie mit kleinen bzw. schulpflichtigen Kindern zu haben.

Wenn ich ein Familienvater mit kleinen Kindern wäre, könnte ich es mir schwer vorstellen, diesen Job überhaupt zu machen. Man muss zeitlich unabhängig sein. Man muss eine verständnisvolle Familie haben, weil man abends nicht immer da ist. SL 6

Erst wenn die Kinder über eine gewisse Selbständigkeit verfügen und aus dem Größten heraus sind, haben Frauen wie Männer genügend Energie, um sich beruflich der Herausforderung einer Schulleitungsposition zu stellen. Das Durchschnittsalter der Befragten dieses Samples bei der Übernahme der Führungsaufgabe gibt dazu Hinweise: Bei den Frauen liegt es bei 45.6 Jahren, bei den Männern bei 46.6 Jahren (siehe Kpt. 8.1.4, Abb. 31).

8.2.2 Zur beruflichen Herkunft und zum beruflichen Hintergrund der Schulleitenden

Aufgrund der quantitativen Daten und den qualitativen Aussagen lassen sich bezüglich des beruflichen Hintergrundes bzw. der Vorbildung der befragten Schulleitenden Merkmale einer ‚*Normalberufsbiografie*‘ formulieren.¹⁶⁶ In Absetzung dazu weisen einige der befragten Schulleitenden ‚*spezielle Berufsbiografien*‘ auf.

‚Normalberufsbiografie‘ der Schulleitenden

Die ‚*Normalberufsbiografie*‘ einer Schulleitungsperson besteht in einer *pädagogischen Grundausbildung* als Primarschullehrer/in oder als Lehrperson der Sekundarstufe I. Dies trifft auf dreizehn der Befragten zu. Davon haben zwei Frauen und vier Männer die *seminaristische Lehrerausbildung* und zwei Frauen und fünf Männer die Lehrerausbildung auf der *Tertiärstufe* absolviert. Ein Schulleiter hat das Zürcher Lehrpatent der Sekundarstufe I erworben; dieses ist vergleichbar mit der früheren Bezirkslehrerausbildung des Kantons Aargau.¹⁶⁷ Eine Schulleiterin hat die Fachlehrerinnenausbildung für Textiles Werken absolviert.¹⁶⁸

Die befragten Schulleitenden mit ‚*Normalberufsbiografie*‘ übernahmen im Verlaufe ihrer Lehrtätigkeit innerhalb des Volksschulsystems spezifische Funktionen; hierbei handelte es sich vorab um Engagements als *nebenamtliche/r Inspektor/in*, als *Praxislehrperson* und als *Rektor/in*. Die ‚*Normalberufsbiografie*‘ ist gekennzeichnet durch den Erwerb von *pädagogischen Zusatzqualifikationen*, wie beispielsweise das aargauische Sekundarlehrpatent mit einem zusätzlichen Jahr Französischausbildung¹⁶⁹ oder als Berufswahllehrer/in, Heilpädagogin, Berufsberater/in u.a. Kontinuierliche *schul- und unterrichtsrelevante* Weiterbildung ist weiteres Kennzeichen der schulischen Führungspersonen, abgerundet durch *spezifische Schulleitungsausbildungen*. Die Schulleiter/innen dieses Samples erwarben ihre Schulleiterqualifikation mehrheitlich an der *Akademie für Erwachsenenbildung in Luzern (AEB)* oder an der *Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)*.

‚Spezielle Berufsbiografien‘ von Schulleitenden

Die ‚*speziellen Berufsbiografien*‘ weisen sich dadurch aus, dass eine Erstausbildung als Lehrperson fehlt. Eine pädagogische Grundausbildung wird später auf dem *zweiten Bildungsweg* erworben. In diesem Sample haben drei Frauen und zwei Männer keine Erstausbildung als Lehrpersonen absolviert. Je eine Frau und ein Mann haben ein Studium phil. II abgeschlossen und sind dann über *Aus- und Weiterbildungen zu Führung* in die Schulleitungsaufgabe eingestiegen. Eine Schulleiterin hat nach der Matura ein Handelsdiplom erworben und im administrativen Bereich gearbeitet, bevor sie das aargauische Bezirkslehrerstudium absolvierte und in den Unterrichtsberuf wechselte.

¹⁶⁶ Eine detaillierte Zusammenstellung der beruflichen Aus- und Weiterbildungen der befragten Schulleiter/innen befindet sich im Anhang.

¹⁶⁷ Im Bezirkslehrerstudium, das 1996 durch ein neues Ausbildungskonzept abgelöst wurde, fand die Fachausbildung an der Universität statt; eine pädagogische Ausbildung bestand in universitären Vorlesungen zu Entwicklungspsychologie. Die fachlichen Prüfungen wurden kantonal abgelegt.

¹⁶⁸ 2003 wurden die letzten Lehrpersonen für Hauswirtschafts- wie Handarbeitsunterricht in der Ausbildungsstätte in Brugg (Aargau) patentiert.

¹⁶⁹ Analog zur Bezirkslehrerausbildung wurde auch diese Ausbildungsform für die Lehrpersonen der aargauischen Sekundarschule 1996 abgeschafft.

Eine Schulleiterin und ein Schulleiter haben eine drei- bzw. vierjährige *Berufslehre* gemacht: Der Schulleiter hat einen *handwerklichen Beruf* ergriffen und später einen eigenen Handwerksbetrieb mit mehreren Angestellten geführt. Nach Abbruch eines Universitätsstudiums schloss er eine Ausbildung zum Religionspädagogen ab, bildete sich zum technischen Kaufmann aus und absolvierte schliesslich die Werklehrerausbildung. Auf diesem Weg gelangte er in die Volksschule. Die Schulleiterin weist ebenfalls einen variantenreichen beruflichen Werdegang auf. Sie hat nach der *Verwaltungslehre* die Ausbildung in Heil- und Sonderpädagogik und ein *höheres Wirtschaftsstudium* abgeschlossen und verfügt über zusätzliche Weiterbildungen. Bevor sie die Aufgabe als Gesamtschulleiterin übernahm, übte sie mehrere Jahre *Führungsfunktionen in der Privatwirtschaft* aus.

Berufliche und ausserberufliche Führungserfahrung der Schulleitenden

Die befragten Schulleiter/innen verfügen über Führungserfahrung aus unterschiedlichen *semi- und ausserberuflichen Kontexten*. Ein Schulleiter war über Jahre hinweg *Leiter einer öffentlichen Beratungsstelle*. Drei Schulleiterinnen und ein Schulleiter setzten sich in einem Berufsverband im Vorstand ein. Drei Schulleiterinnen waren in ihrem jungen Erwachsenenalter als Jugendherbergsleiterin, als Leiterin beim CVJM sowie als Leiterin von Sonntagschullagern tätig. Zwei Schulleiter trainierten die Juniorenmannschaften eines Fussballvereins. Eine Schulleiterin war politisch als Parteipräsidentin, im Quartierverein und in der Umweltkommission engagiert. Zwei Schulleiter waren in einem kirchlichen Verein tätig sowie im Vorstand von privaten Vereinen. Über eine Führungserfahrung in Kaderpositionen in der Milizarmee, die in der Schweiz lange Zeit karrierefördernd wirkte, verfügen drei der befragten Schulleiter.

Analyse zu markanten Unterschieden bezüglich der personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmale

Geschlecht

- Ausser einem Schulleiter mit einem abwechslungsreichem beruflichen Werdegang und vielfältigem beruflichen Hintergrund weisen die Berufsbiografien der Männer ein hohes Mass an *Kontinuität* und *Stabilität* auf. Die befragten Schulleiter haben sich mehrheitlich innerhalb des Lehrerberufes bzw. der skizzierten *„Normalbiografie“* beruflich weiterentwickelt.
- Der berufliche Werdegang der befragten Frauen ist *variantenreicher* und von Unterbrüchen und mehr Berufswechseln gekennzeichnet als jene der befragten Männer.

8.2.3 Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der institutionellen und personenbezogenen Strukturmerkmale des Samples

Das statistische Sampling (siehe Kpt. 7.2.2), mit dem das Sampling vorgenommen wurde, stellt sicher, dass alle relevanten in der Grundgesamtheit aufzufindenden Strukturmerkmale enthalten sind. Daraus lassen sich aber *keine allgemeingültigen, repräsentativen Aussagen* bezüglich Merkmalsverteilungen sowie Zusammenhängen in der Grundgesamtheit machen. Dennoch soll an dieser Stelle auf interessante *Tendenzen* und *Aspekte* hingewiesen werden.

Die stellenbezogenen Strukturmerkmale deuten auf geschlechtsspezifisch unterschiedliche Ressourcenzuteilungen für die Führungsaufgabe hin.

In der Darstellung des Samples fallen drei *geschlechtsspezifische Tendenzen* auf:

- 1) Der Umfang der zur Verfügung stehenden Leitungsprozente;
- 2) die Präferenzen in den Schulleitungs- bzw. Führungsmodellen und
- 3) der unterschiedliche Umfang des Gesamtpensums bei Schulleitenden mit Erziehungspflichten nach Geschlecht.

Zu 1: Die erste Feststellung lässt sich aufgrund der vorliegenden Daten bloss schwach belegen, da die Variablen der lokalen Kontextbedingungen je nach Schule zu den Befragungszeitpunkten unterschiedlich ausfielen. Die Bemessung des Leitungspensums aufgrund der Schülerzahlen ist hier nicht nach einheitlichen rationalen Gesichtspunkten nachvollziehbar, da der Aufgabenumfang sowie die Aufgabeninhalte der einzelnen Schulleitungsstellen nach Führungsmodell beträchtlich variieren können. Dennoch stützen einige Daten die Tendenz zu einer geschlechtsbezogen, unterschiedlichen Ressourcenzuteilung:

- Drei Schulleiter verfügen über ein Leitungspensum von 100% und eine Schulleiterin (siehe Kpt. 8.1.2, Abb. 22).
- Vier der acht befragten Schulleiterinnen haben für die Führungstätigkeit Stellenprozente von 50% und weniger zur Verfügung; der Schulleiter mit dem kleinsten Leitungspensum hat immer noch 52% zur Verfügung (siehe Kpt. 8.1.2, Abb. 21). Tendenziell haben *Stufenleiterinnen* weniger Ressourcen pro Lehrperson für die Leitung zur Verfügung (siehe Kpt. 8.1.2, Abb. 24).

Zu 2: Schulleiter übernehmen eher Führungsstellen, an denen sie ‚an der Spitze‘ der Organisation stehen, sei dies als *Gesamtschulleiter mit und ohne Stufenleitende*. Dies trifft auf neun der zwölf befragten Schulleiter zu. Ein weiterer Schulleiter ist im ‚*Primus inter Pares Modell*‘ tätig (siehe Kpt. 8.1.2, Abb. 20).

Zu 3: *Schulleiter mit Erziehungspflichten* bzw. eigenen Kindern haben die Tendenz zu 100%-Anstellungen (siehe Kpt. 8.1.4, Abb. 34). Schulleiter ohne Erziehungspflichten sind ebenso wie die Schulleiterinnen auch in Teilzeitanstellungen tätig (siehe Kpt. 8.1.4, Abb. 35).

Diskussion

Aufgrund geschlechtsspezifischer Sozialisationstheorien (Bildén, 1998; Flaake et al., 1998; Gildemeister, 1988) liegt die Frage nahe, ob Frauen sich mit *schlechteren Bedingungen* zufrieden geben, sprich ‚genügsamer‘ in ihren Forderungen sind und / oder ob sie weniger hartnäckig und erfolgreich um Ressourcen kämpfen und verhandeln als Männer. Auf Seiten der Schulbehörden wird aufgrund der kulturellen ‚Minderbewertung‘ von Frauenarbeit allenfalls die Haltung vertreten, dass Frauen sich ‚von Natur aus‘ mit weniger

Ressourcen begnügen bzw. davon ausgehen, dass Frauen bereit sind, einen Teil der Arbeit unentgeltlich zu leisten, wie dies gesellschaftlich von Frauen historisch lange Zeit erwartet wurde (siehe Kpt. 5.2).

Die unterschiedliche Präferenz der Männer für Schulleitungsmodelle, in denen sie die *gesamte* und *alleinige operative Führungsverantwortung* für eine Schule tragen, kann dem ‚männlichen Führungsanspruch‘ zugesprochen werden; allenfalls hat es auch damit zu tun, dass sich Männer durch die gesellschaftliche Bewertung und geschlechtsspezifische Sozialisation die Führung *eher zutrauen* und Frauen eher zögern lässt, eine Gesamtführung zu übernehmen. In *Selbst- und Fremdreferenzen* zweier befragter Stufenleiterinnen ist denn auch repräsentiert, dass sie sich die Gesamtleitung einer grösseren Schule *nicht zutrauen*.

Wie im untenstehenden Abschnitt zu erörtern sein wird, weisen die Daten auf eine *konventionelle geschlechtsspezifische Rollenzuteilung* in der Familie hin: Männer mit Familie übernehmen eine *Vollzeitstelle* und sichern den familiären Lebensunterhalt, wohingegen Frauen mit und ohne Kinder sowie Männer ohne Familienpflichten auch *Teilzeitarbeit* leisten.

Schulleiter weisen mehrheitlich konstante Berufsbiografien auf; jene der Schulleiterinnen hingegen sind von Unterbrüchen und beruflichen Umorientierungen gekennzeichnet.

- Die Berufsbiografien der befragten Schulleiter sind durch *berufliche Kontinuität* gekennzeichnet und weisen wenig Wechsel auf. Die berufliche Karriere findet mehrheitlich *innerhalb der Volksschulstrukturen* statt.
- Die beruflichen Werdegänge der Schulleiterinnen weisen verschiedene berufliche Wechsel mit unterschiedlichen Tätigkeiten auf: Die Hälfte der befragten Schulleiterinnen weicht in ihrer Berufsbiografie von der ‚*Normalberufsbiografie*‘ ab (SL 3, 7, 9 und 20). Sie sind verschiedenen, *nicht-pädagogischen Tätigkeiten* nachgegangen und später auf Umwegen in die Schule und die Schulleitungstätigkeit gelangt. Einige der befragten Frauen orientierten sich beruflich mehrmals völlig um. Einzig ein Schulleiter (SL 19) weist als Mann eine variantenreiche Berufsbiografie auf.
- Die einzige Schulleiterin und Mutter zweier kleiner Kinder gibt ihre Leitungstätigkeit ein halbes Jahr nach dem Interview auf.

Diskussion

Eine mögliche Erklärung für diese genderspezifischen Tendenzen in den Berufsbiografien könnte darin liegen, dass die Schulleiter mehrheitlich einer Generation angehören, in der das *Versorgermodell*¹⁷⁰ bei der Familiengründung gesellschaftlich das gängige Lebensmodell darstellte. Der finanzielle Spielraum für berufliche Veränderungen war durch die Ernährerplichten in der Regel eingeschränkt und berufliche Weiterentwicklung erfolgte aufgrund der notwendigen Existenzsicherung mehrheitlich *innerhalb* der Volksschulstrukturen und ihren Optionen. Diese *Konformität* in den Lebensbezügen von Schulleitern entspricht den Ergebnissen der empirischen Untersuchung von Miller (2001), wo die Schulleiter fast ausnahmslos in *konservativen Paarmodellen* lebten.

¹⁷⁰ Mit ‚*Versorgermodell*‘ ist das klassische Geschlechterverhältnis gemeint, in dem der Mann als Ernährer der Familie eine berufliche Karriere verfolgt und die Frau für Kindererziehung und Haushalt zuständig ist.

Die Bedingungen für Frauen, am schweizerischen Arbeitsmarkt zu partizipieren, haben sich im Verlaufe der letzten drei Jahrzehnte kontinuierlich verbessert und der Anteil berufstätiger Frauen und Mütter ist stetig gestiegen. Hingegen ist *Teilzeitarbeit*, die vorab von Frauen dominiert ist, nach wie vor ein Hindernis für eine berufliche Karriere beispielsweise für den Schritt in eine Führungsposition (vgl. Bühler, 2001; Bühler et al., 2005). Anders als in der Studie von Miller (2001), die festhält, dass deutsche Schulleiterinnen in vielfältigen Lebensbezügen stehen und auch eigene Kinder Platz haben, scheint dies in der Deutschschweiz schwierig umzusetzen zu sein. Bei der hier erwähnten Schulleiterin (SL 2) stellt sich allerdings die Frage, inwiefern das geringe Führungspensum von 11%, bzw. 17% die Aufgabe der Führungsposition beeinflusst hat. Ebenfalls zu erwähnen ist, dass auch Schulleiter hinter die Vereinbarkeit einer Schulleitungstätigkeit und einer Familie mit kleinen Kindern wegen der hohen Arbeitsbelastung und abendlicher Beanspruchung ein Fragezeichen setzen und als problematisch bewerten. Die Tatsache, dass in diesem Sample gerade mal ein Schulleiter (SL 8) neben der erwähnten Schulleiterin SL 2 eigene Kinder im schulpflichtigen Alter hat, unterstützt diese Annahme.

9 Die Wahl bzw. Anstellung zur Schulleitungsperson

Voraussetzung für die Übernahme einer Schulleitungsaufgabe ist die Wahl bzw. Anstellung¹⁷¹ durch die lokale Schulbehörde (siehe Kpt. 3.2.3) Schulleiter/innen sind frei, sich auf eine ausgeschriebene Schulleitungsstelle zu bewerben und stehen in einem öffentlich-rechtlichen Anstellungsverhältnis. Die hier berichteten Vorgänge spielten sich während des Paradigmenwechsels hin zur ‚*Geleiteten Schule*‘ ab, wobei in Erinnerung zu rufen ist, dass in der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘ das Lehrerkollegium von Gesetzes wegen bei Rektoratswahlen ein *Vorschlagsrecht* besass.

Welche akteur- und strukturbezogenen Voraussetzungen und Dynamiken ‚begleiten‘ das Wahl- und Anstellungsverfahren der Schulleitenden auf der Mesebene der Einzelschule?

Kontexte und Hintergründe zu den Anstellungen der Schulleitenden auf der Mesebene des Bildungssystems

Zwei Schulleiter und eine Schulleiterin berichten von *kollegialen Konkurrenzsituationen* während des Anstellungs- bzw. Wahlverfahrens¹⁷². In einer Schule war nach einer Anpassung des Schulleitungsmodells nur noch eine Leitungsstelle zu besetzen, sodass die zwei internen Bewerbenden in Konkurrenz zueinander standen. Sie vereinbarten, dass wer von ihnen bei der Wahl durch das Kollegium im Jahr 2003 unterliegt, die Schule verlässt. Eine andere Schulleiterin *vermied die Kampfwahl* durch die Absprache mit der Kollegin, wer von ihnen sich zur Wahl stellte, ebenso ein Schulleiter, der mit dem Kollegen vereinbarte, sich an einer anderen Schule für die Führungsposition zu bewerben und auf eine Kandidatur vor Ort zu verzichten. In die jetzige Schulleitungsstelle wurde er gewählt, weil die Schulbehörde explizit eine Person von *ausserhalb* für die Führungsaufgabe suchte.

Eine Schulleiterin hatte sich erst im zweiten Durchgang als Konrektorin zur Wahl gestellt, als die von ihr sehr geschätzte Kollegin nicht als Rektorin gewählt worden war. Auf diese Weise geriet sie, als später Schulleitungsstrukturen eingeführt wurden, in die jetzige Position. Eine weitere Schulleiterin stellte sich zur Wahl, weil sie verhindern wollte, dass die Schule in das Modell der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘ zurückfällt. Am liebsten wäre das Kollegium zur Tagesordnung übergegangen, nachdem zwei Rektoren sich eine Zeit lang erfolglos um die Durchsetzung von operativen Führungsstrukturen bemüht hatten.

Zwei Schulleitende hatten mit der Schule, die sie leiten, bereits im Vorfeld als Inspektor bzw. als Berater bei der Entwicklung des Schulleitungsmodells Kontakt gehabt. Dies erhöhte ihre Wahlchancen.

Stutzig machte einen von aussen kommenden Schulleiter die Tatsache, dass sich niemand aus dem grossen Kollegium vor Ort zur Wahl stellte. Er erkundigte sich ausführlich über die dortige Ausgangslage und bewarb sich erst dann.

¹⁷¹ Bis zu Inkrafttreten von GAT III am 1. Januar 2006 wurden Schulleitende durch die zuständige gemeindliche Behörde gewählt. Ab dem 1. Januar 2006 erfolgt eine Anstellung im *öffentlich-rechtlichen Verhältnis*.

¹⁷² Einige Schulleitungspersonen haben zum Befragungszeitpunkt bereits zwei Mal ein Wahlverfahren durchlaufen, weshalb es in der Darstellungen zu vermeintlichen Widersprüchen kommt, da jeweils bei der gleichen Schulleitungsperson je nachdem auf das eine oder das andere Wahlverfahren rekurriert wird. Dies betrifft die Schulleiter 5 und 14.

Was ich mehr im Nachhinein gehört habe, was mehr eine Rolle gespielt hat, war eben, dass ich von der Psychologie her komme, aber negativ – aus Sicht derjenigen, die ihre Stimme abgeben mussten im Lehrerkollegium. Vor dem hatten sie Angst. SL 1

Die Schulpflege wählte ihn später entgegen des Wahlvorschlags und gegen den Widerstand der Lehrpersonen wegen seiner *beruflichen Qualifikationen* und *Erfahrung*.

In einer unerquicklichen Situation befand sich der Schulleiter, der sich das erste Mal als Schulleiter im Kanton Zürich zur Wahl gestellt hatte. Das Kollegium wählte ihn damals mit einer Stimme Unterschied. Der Schulleiter sagt, aus rein taktischen Gründen gewählt worden zu sein; durch seine Wahl wurde die eines anderen, unerwünschten Anwärters verhindert.¹⁷³

9.1 Die Bedeutung des Geschlechts im Wahlverfahren

Das Leitfadentinterview enthielt lediglich *eine* genderspezifisch ausgerichtete Frage, die durch die informellen Hinweise der Projektleiterin ‚Geleitete Schule‘ begründet war: Insbesondere auf der Primarschulstufe sind gemessen am hohen Frauenanteil in den Lehrerkollegien die Schulleitungsstellen überproportional mit Männern besetzt.

Welche gesellschaftlich-kulturellen Werte und Haltungen beeinflussten das Wahlverfahren und welche Bedeutung kam dem Geschlecht der Schulleitenden dabei zu?

9.1.1 Wahrnehmung der Bedeutung des Geschlechts im Wahlverfahren durch die Schulleiter

Acht Schulleiter vermuten, dass ihr Geschlecht einen *positiven Einfluss* auf den Bewerbungsverlauf hatte, wobei sie es nicht gut fänden, wenn dadurch Frauen benachteiligt waren. Zwei Schulleiter geben an, dass ihre ‚*Qualifikationen, Kenntnisse und Fähigkeiten*‘ den Ausschlag für ihre Anstellung gaben; einer wies als einziger unter den Bewerbenden eine abgeschlossene Schulleiterausbildung auf. Ein Schulleiter konstatiert:

Hingegen in Z., vom militärischen Gedanken her klar war, dass eine männliche Person die Stelle bekommt. SL 5

Die Begründungen bzw. Vermutungen der Schulleiter, weshalb sie als Männer im Wahlverfahren einen Vorteil erfuhren, gehen in zwei Richtungen:

1. Lehrerinnen wollen nicht von einer Frau geführt werden.
2. Schulbehörden pflegen konservative Einstellungen gegenüber Frauen in Führungspositionen.

Frauen sind als Führungspersonen insbesondere bei Frauen wenig willkommen

Vier Schulleiter erhielten Hinweise, dass sie als Mann bei der Wahl bzw. Anstellung einer Frau vorgezogen wurden, weil das *weiblich besetzte Kollegium einen Mann als Vorgesetzten bevorzugte*.

Das mit meinem Geschlecht sind Vermutungen, ich weiss es letztlich nicht wirklich. Ich höre, dass die Stimmung im Kollegium besser geworden sei, seit ich hier bin. Vielleicht hat es damit etwas zu tun, dass sie gesagt haben: ‚Wir wollen einen Mann,

¹⁷³ Dieser Schulleiter wurde in der Situation später aufgegeben und gab die Stelle nach einem Jahr Schulleitungstätigkeit auf.

der uns führt und das in die Hand nimmt.' Das könnte eine Rolle gespielt haben, dass das die Frauen unter sich gefunden haben... Ich meine das jetzt überhaupt nicht zynisch. Frauen sind in solchen Positionen ja wirklich sehr untervertreten. Aber es hat vielleicht mit hineingespielt. SL 14

Ein weiterer Schulleiter meint:

Es ist ein sehr frauenlastiges Kollegium, im Verhältnis von etwa 85% Frauen. Dieses hat relativ deutlich für mich, für den Mann, entschieden. Ich denke, das ist nicht ganz zufällig. Ich könnte mir vorstellen, dass die weiblichen Lehrpersonen in solchen Situationen weniger Mühe damit haben, den ersten Schritt von Führung, den sie im Schulhaus erleben müssen, von einem Mann anzunehmen als von einer Frau. Das ist eine Beobachtung, die ich in K. machen konnte. Es muss nicht zwingend so sein, aber ich kann mir vorstellen, dass es für sie so etwas einfacher war. SL 10

Ein dritter Schulleiter ist sich über die Bedeutung seines Geschlechts im Wahlverfahren unsicher, findet aber, es ist gut, dass ein Mann dem Frauenteam vorsteht.

Anstellende Behörden hegen Bedenken gegenüber Frauen in der Schulleitungsposition

Von einer *konservativen Einstellung gegenüber Frauen in Führungspositionen* berichten sieben Schulleiter. Sie hegen die Vermutung, dass die Schulbehörde – im Fall der Privatschule die beiden Geschäftsführer – einer Frau die Führung ihrer Schule weniger bzw. nicht zutrauten. Der Geschäftsleiter der Privatschule hatte wiederholt *Konflikte mit weiblichen Angestellten*, weshalb für ihn eine Frau in der Schulleitung nicht in Frage kam. Zwei Schulleiter betonen, dass diese Haltung gegenüber Frauen in Führungspositionen ungerechtfertigt ist.

Dass Frauen von einer Frau geführt werden – und in den Schulpflegen... Irgendwann ist das dort mal in den Köpfen gewesen, einfach. Irgendjemand hat mal gesagt, wir wollen einen Mann wir können uns nicht vorstellen, dass eine Frau diese Schule führt, diese Schule führen kann. Aber die genauen Gründe also sind mir auch schleierhaft und ich bezweifle auch, dass sie das begründen können. Das ist ein emotionaler Bauchentscheid, fertig. SL 17

Ein Schulleiter wurde als Mann gewählt, weil die *Schulpflegepräsidentin ausdrücklich einen Mann* in der Schulleitung wünschte. Ein anderer erfuhr von der Schulpflegepräsidentin, dass nach zwei *gescheiterten Schulleiterinnen* nun ein Mann die Schulleitung übernehmen sollte.

Angestrebte Geschlechterparität als Chance und Risiko

Zwei Schulleitern wurde ihr Geschlecht im Wahl- bzw. Anstellungsverfahren beinahe zum Verhängnis, weil das Lehrerkollegium und / oder die Schulbehörde eine *geschlechterparitätische Zusammensetzung* der Schulleitung anstrebte. Im ersten Fall schlug das Kollegium eine Frau zur Wahl vor; die Schulpflege bestätigte die Wahl formal nicht und wählte stattdessen den Schulleiter. Desgleichen der zweite Schulleiter, der erst nach seiner Wahl von den Vorstellungen des Kollegiums und der Schulbehörde erfuhr, eigentlich eine Frau in die Schulleitung gewählt haben zu wollen.

Für zwei Schulleiterinnen hatte das Geschlecht aus Gründen der oben angeführten Geschlechterparität eine positive Wirkung. Bei beiden wurde zu einem bereits männlich bestehenden Part eine Frau gesucht.

Ich glaube, ausnahmsweise hatte mein Geschlecht einmal einen positiven Effekt. Das hing damit zusammen, dass vier gleichberechtigte Schulleiter vorgesehen waren und schon zwei interne Männer da waren. Es schien von Anfang an klar, dass sie dazu zwei Frauen wollten. Ich war dann glücklicherweise eine davon. Wir beiden Frauen sind von extern. Ich weiss nicht genau, welche Argumente für mich als Frau sprachen. Nachdem, was ich danach gehört habe, war es einerseits das, was ich alles schon mitbrachte. Ich habe ein Assessment gemacht und diesen Assessmentbericht beigelegt, da er für mich sehr positiv war; der hat stark den Ausschlag gegeben. SL 15

9.1.2 Wahrnehmung der Bedeutung des Geschlechts im Wahlverfahren durch die Schulleiterinnen

Sechs von acht Schulleiterinnen erfuhren, dass ihr Geschlecht im Wahlverfahren Bedeutung zugemessen bzw. ihr ‚Frausein‘ während des Wahlverfahrens thematisiert wurde.

Frauen überwinden bestehende Vorurteile durch Kompetenzen und Leistungsausweis

Eine Schulleiterin sieht in ihrer bisherigen Arbeit als Konrektorin den Grund für ihre Wahl. Bei einer anderen wollte die Schulpflege einen Mann für die *Gesamtschulleitung*; aufgrund ihrer *Qualifikationen* und ihres *Leistungsausweises* aus früheren Führungspositionen in der Privatwirtschaft wurde ihr Geschlecht ‚*quasi in Kauf genommen*‘.

Mein Geschlecht war ganz klar ein Thema beim Auswahlprozess. Wir haben eine Schulpflegepräsidentin und nun auch eine zentrale Schulleiterin. Diese beiden Frauen an der Spitze stehen über Männern. Alle Stufenschulleiter sind Männer. Ich wurde gefragt, ob ich Männer führen könne und ob ich mit Frauen umgehen könne. Ich denke, das Kriterium war, dass ich für diese Stelle die richtige Person war. Man hat in Kauf genommen, dass ich eine Frau bin. Ich möchte nichts behaupten. Aber ich weiss, dass sie zwei Runden durchgeführt haben. In der ersten Runde war es ein Mann. Irgendwie klappte das nicht. Ich denke, dass man gerade diese Position der zentralen Schulleitung oder der zentralen Gesamtschulleitung, je nachdem, wer die Auswahl trifft, noch immer eher einem Mann zutraut. Aber wenn man als Person überzeugen kann, ist das kein Thema mehr. Das spürte ich auch. SL 7

Weitere Gründe, als Frau in die Schulleitungsposition gewählt zu werden

Eine Schulleiterin spricht von *Ablehnung seitens älterer Kollegen*, die *keine Frau als Vorgesetzte wollten* und auch der Gemeinderat war einer Frau gegenüber skeptisch eingestellt. Die *Schulpflegepräsidentin* setzte die Wahl durch.

Eine Schulleiterin berichtet, dass der einzige Mann im Kollegium für die Schulleitungsaufgabe nicht in Frage kam; da die Lehrerinnen aber als erste Schulleitungsperson der Schule jemanden *aus dem eigenen Kollegium* wünschten, stimmte das Kollegium ihrer Wahl zu bzw. „*waren sie zumindest nicht dagegen*“ SL 16.

Eine interessante Vermutung hegt eine Schulleiterin zu ihrer Wahl als Frau:

Ich hatte das Gefühl, dass nach der Zwei-Männer-Schulleitung, die wir hatten, der Grossteil, und das sind mehrheitlich Frauen, bestimmt eine Frau wollte. Das hatte verschiedene Gründe. Ein Teil der Frauen hat wahrscheinlich das Gefühl gehabt, dann könnten sie sich mehr drücken vor ganz vielen Aufgaben, im Sinne, ‚Da kommen wir nicht so an die Kasse.‘ Das kam dann auch ganz, ganz schnell zum Tragen. Es kam dann nicht so heraus, wie sie sich das vorgestellt hatten; aber ich denke, das war ein wesentlicher Punkt für die Wahl von zwei Frauen in die Schulleitung. SL 2

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Geschlecht

- Das Geschlecht beeinflusst massgeblich, wie die Bedeutung und der Einfluss des eigenen Geschlechts im Bewerbungsverfahren von den Befragten wahrgenommen und eingeschätzt werden. Die befragten Schulleiter sehen in ihrem Geschlecht zwar Vorteile; insgesamt ist dies für sie kein Thema. Einige unter ihnen wurden erst durch die Interviewfrage auf diesen Aspekt hingewiesen. Die befragten Schulleiterinnen erfahren anfänglich Zurückhaltung ihnen gegenüber und sind sich der ‚hinderlichen‘ Bedeutung ihres Geschlechts bei der Bewerbung auf eine Führungsposition mehrheitlich bewusst.

9.1.3 Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Ergebnisse zu geschlechtsspezifischen Aspekten bei der Wahl zur Schulleitungsperson

Anzumerken ist, dass die Wahl- bzw. Anstellungsverfahren der Befragten *vor* Inkrafttreten der obligatorischen Einführung von Schulleitenden (1.1.2006) in die Zeit der *Projektphase* zu liegen kamen.¹⁷⁴

Die schulkulturelle Basis der ‚egalitär-demokratischen Schule‘ wirkt im Übergang zur ‚Geleiteten Schule‘ in die Wahl- und Anstellungsverfahren hinein und löst mikropolitische Aktivitäten der individuellen Akteure aus.

Alle beteiligten Akteure versuchten im Übergang von der ‚egalitär-demokratischen‘ zur ‚Geleiteten Schule‘ ihre Interessen zu sichern und ihre Gestaltungsintentionen durchzusetzen. Anzumerken ist, dass die Wahl einer Schulleitungsperson im schulischen Kontext generell Anlass zu *erhöhten mikropolitischen Aktivitäten* der Organisationsmitglieder gibt (vgl. Ball, 1990; Altrichter et al., 1996; siehe Kpt. 5.2.2).

- Die Schulbehörden (Schulpflegen) sind bestrebt, das ‚neue Paradigma‘ durchzusetzen und ihre Entscheidungskompetenzen als *strategische Führung* wahrzunehmen. So setzen sich Schulpflegen über die Wahlvorschläge des Kollegiums hinweg und wählen eine Person, die ihren Kriterien entspricht.
- Innerhalb der Schulpflege – siehe die Beispiele der beiden Schulpflegepräsidentinnen – setzten dominante Akteure ihr *formales Einflusspotential* ein. Qua ihres Amtes verfügen sie über die *legitime Macht* (Weber, 1964/1922) und die *Amtsautorität* (Staehle, 1999), um ihre Intentionen durchzusetzen.
- Die Lehrpersonen und Kolleginnen versuchten ihrerseits, ihr *Gewohnheitsrecht* des *Wahlvorschlags* im Hinblick auf den Paradigmenwechsel zu sichern. In der Übergangsphase zum ‚neuen Paradigma‘ gelang ihnen dies teilweise.
- Die taktische Wahl des einen Schulleiters, um damit die Wahl einer anderen Person zu verhindern, stellt eine mikropolitische Taktik der involvierten Akteurgruppierungen dar.
- Die Schulleitenden schätzen ihre Wahlchancen vorab ein und versuchen, auf den Ausgang des Verfahrens Einfluss zu nehmen, indem sie Absprachen mit Konkurrent/innen treffen und Beziehungsnetze nutzen.

¹⁷⁴ Einzig Schulleiter 19 wurde 2008 nach der obligatorischen Einführung und unter den verbindlichen kantonalen Regelungen angestellt.

Diskussion

Besondere Brisanz erfahren die Wahlen der Schulleitenden dadurch, dass sie in der *Zeit des Paradigmenwechsels* stattfinden, in der zwar die ‚neue Ordnung‘ gesetzlich noch nicht in Kraft, bildungspolitisch aber so weit skizziert ist, dass an ihrer Umsetzung 2005 kaum Zweifel bestehen. Ist die Einsetzung einer neuen Führungsperson stets Anlass *erhöhter mikropolitischen Aktivitäten*, werden diese durch den bevorstehenden *Paradigmenwechsel* verschärft. Die Lehrpersonen versuchen individuell und kollektiv, ihr *Einflusspotential* geltend zu machen und ihren bisherigen *Gestaltungsspielraum* zu sichern. Die Durchsetzung der Wahl einer bestimmten Person durch die jeweiligen involvierten Akteure enthält *symbolischen Charakter*: Das eigene *Einflusspotential* wird sichtbar gemacht.

Neben der Durchsetzung von Interessen und der Sicherung und Erweiterung *individueller Handlungs- und Gestaltungsspielräume* der beteiligten Akteure geht es im schulischen Kontext insbesondere um *Deutungsmacht* (Ball, 1990). Die bisherige ‚egalitäre‘ Schulkultur mit dem *Autonomie-Paritäts-Muster* (Lortie, 1972) bot den Lehrpersonen Handlungsfreiheiten, die im ‚neuen Paradigma‘ eingeschränkt werden (siehe Kpt. 3.1.2-3.2.2). Die Durchsetzung der *neuen strukturellen Ordnung* – hier die *Deutung von schulischer Führung* – stösst aufgrund des antizipierten Verlustes von Privilegien zumindest bei einem Teil der Lehrpersonen auf Widerstand (Altrichter et al, 1996). Es geht somit bei *mikropolitischen Aktivitäten* seitens der Lehrpersonen um zwei Dinge: Erstens um den Versuch, den drohenden *Verlust von Handlungsfreiräumen (Privilegien)* zu verhindern und zweitens darum, *wie* schulische Führung im neuen Paradigma ausgestaltet sein soll. Brisant ist die Ausgangslage deshalb, weil die bislang *vorherrschende, etablierte Deutung* von Schule *ohne operative Führungsstrukturen* innerhalb der Einzelschule auskam und die *neue Deutung* von den *dominanten Akteuren* durchgesetzt werden muss. Ihre Chancen, das neue Paradigma durchzusetzen stehen deshalb gut, weil sie sowohl auf der *Makro- wie Mesoebene (Bildungsverwaltung, Schulbehörde, Schulleitungen)* über Einflusspotentiale in Form von *legaler Macht (Amtsautorität)* sowie *Experten- und Informationsmacht* verfügen (Yukl, 2000), um das ‚neue Paradigma‘ durchzusetzen.

Auch die Schulleitenden betrieben Mikropolitik, indem sie ihre im System unterhaltenen *Mehrfach-Interferenzen* (Schimank, 2000) aktivieren und innerhalb der Kollegien *Allianzen* und *Koalitionen* schmieden und Absprachen trafen, um voraussehbare *Konkurrenz- und Kampfsituationen* zu entschärfen oder zu vermeiden. Angesichts der Tatsache, dass Schule bislang *kein Ort offener, kompetitiver Auseinandersetzungen* um *Karriere* und *hierarchischen Aufstieg* war, ist die Absprache zwischen dem Schulleiter und seiner Kollegin, die Schule bei einer *Nicht-Wahl* zu verlassen, bemerkenswert.

Gesellschaftlich-kulturelle Vorbehalte gegenüber Frauen in Führungspositionen bewirken eine geschlechtsspezifische Selektion in den Wahl- bzw. Anstellungsverfahren.

Die Gleichstellung der Frauen in der Schweiz im beruflichen Bereich machte in den letzten dreissig Jahren deutliche Fortschritte; dass bezüglich der Führungspositionen weiterhin genderspezifische Ungleichgewichte bestehen, zeigt das Bundesamt für Statistik in seinen Publikationen (Bühler, 2001, Bühler et al., 2005, siehe Kpt. 5.3). Anzuführen ist, dass ein Anteil von 40% Schulleiterinnen in der Aargauer Volksschule *eigentlich nicht* auf eine geschlechtsspezifische Diskriminierung hindeutet, dennoch stehen in der

Aargauer Volksschule insbesondere auf der Primarschulstufe den mehrheitlich weiblichen Kollegien überproportional viele Schulleiter vor.¹⁷⁵

- Die Schulleiter gehen von positiven, die Schulleiterinnen von negativen Effekten ihres Geschlechts im Wahlverfahren aus.
- Für die unterschiedliche Berücksichtigung von Frauen und Männern bei der Wahl in eine Schulleitungsposition werden geschlechtsbezogene Vorurteile und Bedenken der lokalen Wahlbehörden vermutet.
- Schulleiter führen an, dass weiblich geprägte Kollegien nicht von einer Frau geführt werden wollen.

Diskussion

Aufgrund der qualitativen Datenlage sind *Verallgemeinerungen* zu *geschlechtsspezifischen Segregationsmechanismen* in den Wahlverfahren nicht zulässig; dennoch lassen die *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten bezüglich geschlechtsspezifischer Tendenzen an Eindeutigkeit und Prägnanz wenig zu wünschen übrig. Treffen die Aussagen zu, dass die Schulpflegen männliche Bewerbende aufgrund ihres Geschlechts bevorzugen, liegt *statistische Diskriminierung* vor (vgl. Osterloh et al., 2000; siehe Kpt. 5.3.1), wobei Frauen aufgrund zugeschriebener Eigenschaftsmerkmalen den Zugang zu Kaderpositionen erschwert oder verwehrt wird. Die *Geschlechtsstereotypen* (vgl. bspw. Alfermann, 1992) führen zu *vertikaler Geschlechtersegregation* und strukturieren die Zugangsbedingungen in schulische Führungspositionen und führen bzw. zu *sozialen Ausschlussmechanismen* (vgl. Cyba, 1995; siehe Kpt. 5.2). Genannt werden ‚*konservative Haltungen*‘ seitens der anstellenden Behörde gegenüber *Frauen und Führung*. Inwiefern von sich bewerbenden Frauen auf eine Schulleitungsposition bessere Qualifizierung verlangt wird als von Männern (vgl. Storath, 1995; Miller, 2002, 2003), muss hier offen bleiben.

Mit dem zweiten Argument, dass *Lehrerinnen keine Frau als Vorgesetzte* wollten, wird den Schulleiterinnen als Angehörige des weiblichen Geschlechts die ‚Schwarze Petra‘ für ihre berufliche Zurücksetzung gleich selbst zugeschoben. erinnert sei an die *Krabbenkorbmethapher* (siehe Kpt. 5.3.1), die besagt, dass Frauen einer anderen Frau den Erfolg nicht gönnten und ihren beruflichen Aufstieg zu verhindern versuchten (vgl. Regnet, 1997; Busse, 2004). Auf diese Weise werden *Geschlechtsstereotypen reproduziert*, wobei zu unterstreichen ist, dass dieses Argument von keiner Schulleiterin sondern ausschliesslich von Schulleitern angeführt wird.

Bezüglich der Entwicklungen der Aargauer Volksschule punkto Geschlechterfrage sind zwei Überlegungen anzustellen: Allenfalls ist innerhalb der nächsten Jahre aus rein numerischen Gründen – der Frauenanteil beträgt an Primarschulen mittlerweile über 95% – mit einer *grösseren Verfügbarkeit* von geeigneten Frauen für Schulleitungspositionen zu rechnen; oder anders gesagt – auch für die Besetzung von Führungspositionen gehen der Primarschule die Männer aus. Gleichzeitig beinhaltet diese Entwicklung auf dem Hintergrund der gesellschaftlich-kulturellen Ungleichbewertung von *Frauen- und Männerarbeit* die Gefahr, dass *Sozialprestige* und *Lohn* bei Anstieg des Frauenanteils sinken.¹⁷⁶ Zudem sind die Mehrheit der angebotenen Schulleitungsstellen *Teilzeit-pensen*, was sich mindernd auf das *Sozialprestige* eines Berufes auswirkt (vgl. Charles, 1995). Dies führt zur paradoxen Situation, dass es nicht vorbehaltlos wünschenswert ist,

¹⁷⁵ Auskunft zu 2005 aufgrund der internen Statistik des BKS, vermittelt durch die Projektleiterin ‚Geleitete Schule‘.

¹⁷⁶ Steigt der Anteil Frauen in einem Bereich, sinken Lohn und Sozialprestige (vgl. Charles, 1995).

wenn mehr Frauen in schulische Führungspositionen gelangen, es sei denn die gesellschaftliche Bewertung der anspruchsvollen Führungsarbeit erfolge *geschlechtsneutral*.

Die Wahrnehmung und Bewertung des Stellenwerts, welcher dem Geschlecht im Wahl- und Anstellungsverfahren zukommt, ist geschlechtsabhängig.

Die *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten zur Bedeutung des Geschlechts im Wahlverfahren weisen eindeutig geschlechtsspezifische Färbungen auf:

- Die Schulleiter hatten sich mehrheitlich die Frage nach der Bedeutung ihres Geschlechtes im Wahlverfahren *zuvor nicht gestellt*.
- Die Genderfrage stellt sich für Männer im Wahlverfahren vorab dann, wenn eine *Geschlechterparität* im Schulleitungsgremium angestrebt wird und deshalb einer Frau der Vorzug gegeben werden soll.
- Beinahe alle befragten Schulleiterinnen verfügen über die Erfahrung, dass ihr Geschlecht im Wahlverfahren zu kritischen Diskussionen Anlass gab. Einige waren mit *geschlechtsstereotypen Vorurteilen* konfrontiert.

Diskussion

Offensichtlich waren sich die Schulleiterinnen bei ihrer Bewerbung um die Führungsposition der *geschlechtsstereotypen Vorurteile* gegenüber *Frauen und Führung* (vgl. Neuberger, 2002) bewusst, solchen gegenüberzutreten zu müssen. Anwärtinnen auf eine Schulleitungsposition verfügen vermutlich über ein Bewusstsein für die *gesellschaftlich-kulturellen Voraussetzungen* und *geschlechtsspezifischen Diskriminierungsmechanismen* bei der Vergabe von Führungspositionen. Interessant ist, dass sich im Interview *kaum eine der Befragten darüber empörte*; die Zurücksetzung von Frauen wird als gesellschaftlicher Fakt genommen, mit dem Frauen einen Umgang finden müssen. Vielleicht ist es angesichts des Zeitgeistes, bei dem sich aufgrund der *formal-rechtlichen Gleichstellung von Frau und Mann* Diskussionen um Genderfragen zu erübrigen scheinen, nicht mehr opportun, als Frau auf geschlechtsspezifische Benachteiligungen hinzuweisen.

Die Tatsache, dass Genderaspekte für die befragten Schulleiter mehrheitlich kein Thema sind, lässt sich auch damit erklären, dass Männer als Angehörige der *dominanten Kultur* – der *betrieblichen Geschlechterhierarchie* (vgl. Wetterer, 1992; Müller, 1995) bzw. der *männlich geprägten Schulhierarchie* (Lührig, 1990) – kaum Gedanken über Diskriminierung anstellen müssen; die Praxis bzw. das Handeln der Akteure rekonstruiert die bestehende Sozialstruktur und sichert männliche Privilegien, ohne dass ihnen dies bewusst sein muss. Als Teilhaber an der *dominanten Kultur* ist eine Reflexion der Konnotation von *Führung mit männlich* nicht zwingend notwendig. Zwar bezeichnen es einzelne Schulleiter als *ungerechtfertigt*, wenn Frauen bei der Vergabe von Führungspositionen benachteiligt werden; gleichzeitig sprechen zwei aber ungerührt davon, dass es gut sei, wenn ein Mann einem weiblichen Kollegium vorsteht. Dieser Widerspruch wird von den befragten Schulleitern offensichtlich nicht als *kognitive Dissonanz* wahrgenommen.

Das ausschliesslich von Männern vorgebrachte Argument, dass vorab Lehrerinnen *keine Frau als Vorgesetzte* akzeptierten, kann interpretiert werden als Versuch, *bestehende Ungleichheit* auf dem Hintergrund der *dominanten patriarchalischen Kultur* zu legitimieren und / oder als *Abwehrhaltung* gegenüber der gesellschaftlichen Tatsache, geschlechtsspezifischer Ungleichverteilung beruflicher Chancen.

10 Aspekte des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses und der Aufgabengestaltung von aargauischen Schulleitungspersonen

Aus der qualitativen Datenanalyse wurden mit dem in Kapitel 7 beschriebenen methodischen Vorgehen folgende Aspekte eines *beruflichen Selbst- und Führungsverständnis* herausgearbeitet: *„Motive und Anreize zur Übernahme einer Schulleitungsaufgabe“* / *„Erleben und Bewerten der Übernahme der Führungsrolle“* / *„Ideale zu ‚guter‘ geleiteter Schule“* und *„guter Führung“* / *„die konkrete Führungsarbeit“* / *„Selbstbeschreibung als Führungsperson“* und *„berufliche Entwicklung“*.

10.1 Anreiz- und Motivationslagen zur Übernahme der Schulleitungs- und Führungsaufgabe

Welche Anreiz- und Motivationslagen führten zum Berufswechsel in die Schulleitungsaufgabe?

Positive Veränderungen bewirken in Schule und Unterricht, mit Erwachsenen arbeiten und etwas Neues ausprobieren

Der am häufigsten genannte Anreiz für den Berufswechsel besteht darin, *„über den eigenen Unterricht hinaus eine Wirkung zu erzielen“* und die *„Weiterentwicklung von Schule und Unterricht voranzutreiben“* sowie *„direkte positive Wirkungen“* zu erwirken für Schüler/innen, ihr Lernen und Wohlbefinden. Die *„Ideen der Schul- und Unterrichtsentwicklung“* stehen im Zentrum. Insgesamt fünfzehn der zwanzig befragten Schulleitungspersonen nennen entsprechende Beweggründe für den Berufswechsel.

„Ich habe zu dem Zeitpunkt etwa fünfzehn Jahre unterrichtet, wobei sich diese auf etwa vier bis fünf Schulorte verteilen. Ich habe an allen Schulorten ähnliche Problematiken und Grenzen gesehen. Meine Motivation war eigentlich auch mein Ziel, nämlich in den Führungsbereich zu gehen, um die Schule in die Richtung zu entwickeln, die ich schon als Lehrer gefunden habe, dass es sie braucht. Ich denke, dass dies inhaltlich der Ansporn war.“ SL 13

Zehn Schulleitende wollten vermehrt *„mit Erwachsenen zusammenarbeiten“*, als dies in ihrer Unterrichtstätigkeit möglich war, sowie ein *„Team anleiten und motivieren“*. Elf der befragten Schulleitenden nennen als Motive *„etwas Neues auszuprobieren“*, eine *„neue Herausforderung zu erhalten“* und das bis anhin *„Gelernte in die unmittelbare Praxis umzusetzen“*.

„Wie gesagt: Ein Amt, das ich ausgeführt habe nochmals anders zu machen und à fond zu lernen. Eine neue Ausbildung zu machen, einen neuen Beruf zu lernen, im Alter von 50 nochmals eine neue Herausforderung zu haben, war ein wichtiges Motiv. SL 6

Führungsverantwortung übernehmen, gewachsener Führungsanspruch

Die Schulleitenden stellen fest, dass das Bedürfnis nach mehr *„Führungsverantwortung“* sowie ein im Verlaufe der Zeit *„gewachsener Führungsanspruch“* Motivation war, die Schulleitungsaufgabe zu übernehmen. Eine Schulleiterin und ein Schulleiter betonen ihren gewachsenen *„Führungsanspruch“*, während der Wunsch nach mehr *„Führungsverantwortung“* von fünf Schulleitern geäußert wird.

Meine Motive für die Schulleitungsaufgabe sind über die Zeit stärker geworden. Was anfangs etwas dumpf da gewesen ist, das wurde klarer und kam klarer zum Vorschein für mich. Bestimmter oder überzeugter wusste ich, das ist wichtig, so arbeiten zu können. Auch so die Entwicklung dahin, ganz klar zu einem Führungsanspruch stehen zu können. Ganz klar auch zur Führungsverantwortung zu stehen -- vorher hatte ich mehr so -- hm -- Beraterfunktionen gehabt. Und das hat sich schon gewandelt, dass heute der Führungsanspruch da ist. Das finde ich wichtig. SL 1

Unbehagen bei der Vorstellung, die Tätigkeit als Lehrer bis ans Berufsende auszuüben

Sieben Schulleiter berichten, dass für sie die Beispiele von Lehrerkollegen aber auch einfach die Vorstellung, bis zur Pensionierung „zwanzig Jahre lang das Gleiche“ (SL 19) tun zu müssen, Beweggrund für eine berufliche Neuorientierung war. Die Vorstellung bis zum Auslaufen der Berufstätigkeit als Lehrer zu unterrichten wirkt beängstigend.

Um die vierzig herum gibt es eine Zeit, in der man sich Gedanken macht... Was auch noch einen Ausschlag gegeben hat, war, dass wir an der Schule einen älteren Lehrer hatten, der kurz vor der Pensionierung stand. Ich hatte immer das Gefühl, dass ich nicht anschauen kann, wie das langsam ‚hindeabe‘ geht – auch ein wenig Frustration war dabei. Ich fragte mich, ob ich das mit sechzig noch machen könne. Die Distanz zu den Schülern wird immer grösser. SL 12

Die Schulleiter bezeichnen den Wechsel in die Schulleitungsaufgabe als ‚letzte Gelegenheit für eine berufliche Veränderung‘ im Alter zwischen vierzig und fünfzig Jahren.

Weitere Beweggründe für den Berufswechsel in die Schulleitungsaufgabe

Eine Schulleiterin und ein Schulleiter kamen nach negativen Erfahrungen als Lehrperson mit Schulleitenden zur Überzeugung, die Führungsaufgabe selbst besser wahrnehmen zu können als ihre ehemaligen Vorgesetzten.

Zwei Schulleiterinnen mit Berufserfahrung in der Privatwirtschaft nennen als spezifische Motivation für den Wechsel in den Bildungsbereich den Umstand, dass sie in ihrer früheren Tätigkeit Rendite erwirtschaften mussten. Beide erachten es als Erleichterung, in der Schule ‚nicht in erster Linie auf die Gewinnzahlen‘ schauen zu müssen, sondern sich primär der inhaltlichen Entwicklung widmen zu können.

Karrierestreben ist vordergründig kein Beweggrund für die Schulleitungstätigkeit

Sieben Schulleitende geben deutlich zum Ausdruck, *nie Karriere* im Sinn von ‚sozialem Aufstieg, Zuwachs an Lohn und Prestige‘ verfolgt zu haben, noch in Zukunft beabsichtigen, gezielt Karriere zu verfolgen. Insgesamt lassen die Aussagen der Schulleitenden den Schluss zu, dass ‚Karriere‘ kein treibendes Motiv der bisherigen Berufslaufbahn war. So sagt ein Schulleiter: „Ich habe nie daran gedacht, Karriere zu machen, sondern vielleicht eher daran, nicht immer dasselbe zu tun.“ SL 8 Und ein weiterer Schulleiter zum Thema Karriere:

Ich betrachte es nicht unbedingt als Karriere, eine Schulleitungsaufgabe zu übernehmen, sondern ich habe einfach das Gefühl, es sei ein weiterer Schritt. Aber Karriere -- ich relativiere das ein wenig. Ich sehe es eher als eine gute Aufgabe. Früher sagte ich mir immer, dass ich keine Karriere in dem Sinne brauche. Deshalb betrachte ich es vielleicht auch nicht als Karriere. SL 12

Die tatsächlich erfolgten Karriereschritte in der Berufslaufbahn und somit den Wechsel in die Schulleitungsposition bezeichnen die Befragten als *„logische Folge“* ihres bisherigen Engagements für Schule und Unterricht. Elf Schulleitende meinen, ihre bisherige Karriere und die Übernahme von Führungsaufgaben in ihrer Berufsbiografie *„ergaben sich nebenbei“*, ohne dass sie diese konkret anstrebten. So eine Schulleiterin: *„Also ich habe nicht wirklich so auf das hingearbeitet, aber es hat sich so gegeben.“* SL 11

Relativierungen der Aussagen zu Karriere

Diese *„Verneinung von gezieltem Karrierestreben“* wird durch Aussagen Einzelner relativiert: Zwei Schulleiterinnen – beide mit Berufserfahrung in der Privatwirtschaft – sagen zu Beginn, *„keine Karriere“* und schon *„gar nicht das Geldverdienen“* in den Mittelpunkt zu stellen; Letzteres reicht ihrer Beobachtung nach den männlichen Angestellten in der Privatwirtschaft als *„Sinngelalt“* aus. Beide Schulleiterinnen zogen die Konsequenzen und wechselten in den Bildungsbereich, wo weitaus weniger verdient wird.

Für mich ist nicht der Status die Triebfeder, um diesen Job anzunehmen. Für mich steht das Interesse im Vordergrund. Das Interesse, ob es sich um etwas Spannendes handelt, um etwas, das mich interessiert. Spüre ich das Feuer? Das ist für mich wichtig. Natürlich ist es reizvoll, etwas sein zu können, sprich die Funktion bedeutet schon, dass ein gewisses Ansehen vorhanden oder eine Karriere vorauszusehen ist. Das gilt aber für mich erst in zweiter Linie. In erster Linie muss ich motiviert sein, so etwas zu tun. Was ich eben auf der Bank nicht hatte. Das wäre ja das Idealfeld gewesen, um Karriere zu machen. SL 3

Dann sagen beide Schulleiterinnen bezüglich Karriere, dass der Zuwachs an Prestige eine angenehme Begleiterscheinung einer Führungsposition ist – mehr nicht. Im weiteren Gesprächsverlauf relativieren zwei weitere Befragte das *„Fehlen von Karriereansprüchen“* und meinen, *„im Hinterkopf“* schon an nächste Karriereschritte gedacht zu haben. Ein Schulleiter beobachtet, dass ihm die Schulleitungsfunktion Türen öffnet. Ein anderer litt als Lehrer darunter, dass der Lehrberuf ungerechtfertigter Weise ein schlechtes Image hat und bezeichnet den Schulleitungsjob daher als *„eine Art Aufstieg“*.

Eine Schulleiterin und ein Schulleiter beklagen, dass im schulischen Kontext eine *Karriere* bis anhin kaum möglich war. Der Schulleiter bedauerte hin und wieder, seine *Karriere nicht gezielt verfolgt zu haben*. Die Schulleiterin sagt, dass *Karriere* für sie immer irgendwie ein Thema war; sie suchte auch während der Familienphase gezielt nach ausserberuflichen Führungsaufgaben.

Ich bedauerte es schon früh, dass man als Lehrerin keine Karriere in dem Sinne machen kann. Ich habe das Gefühl, dass ich deshalb immer wieder gewechselt habe. Dazwischen absolvierte ich das Heilpädagogikstudium, einfach weil ich das Gefühl hatte, ich müsse meinen Horizont noch etwas erweitern und irgendetwas Anderes machen. Karriere zu machen, hätte mich immer gereizt. Aber als Lehrerin kann man keine Karriere machen, höchstens in dem Sinn, dass man einmal die Stufe wechselt oder in die Richtung der Berufswahlen, die ich vorhin schon aufgelistet habe.¹⁷⁷ Für mich war die Karriere in diesem Sinn schon immer ein Thema, ausser in der zehnjährigen Babypause. SL 15

¹⁷⁷ Sie nannte das *„alte Inspektorat“*, das *„Rektorat“* sowie die Tätigkeit als *„Praxislehrperson“*.

Einer der jüngeren Schulleiter – ebenfalls mit der Aussage keine Karriere anzustreben – ergänzt, dass er nicht bereit ist, „*seinen Seelenfrieden*“ (SL 18) für die Karriere zu opfern. In der Tätigkeit als Schulleiter erfährt er seine Grenzen. Eine Führungsposition in einer Bank kann er sich nicht vorstellen. Auf der anderen Seite sagt er aber, dass er beruflichen Ehrgeiz besitzt. Was er konkret anstrebt, lässt er offen.

Machtaspekte der Führungstätigkeit

Im Zusammenhang mit ihrer Führungsposition ist der Aspekt der *hierarchischen Asymmetrie* bzw. der *asymmetrischen Machtverteilung* bei drei Schulleitern ein Thema – dies allerdings in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen. Ein Schulleiter nennt den Begriff ‚*Macht*‘ in Zusammenhang mit einer *Verneinung* bezüglich eines *Machtzuwachs* in der Schulleitungsposition.

Meine Vorstellungen und Wünsche in Bezug auf Karriere haben sich nicht gross verändert. Das Wort ‚Karriere‘ ist ein schwieriges für mich, weil die Motivation, Schulleiter zu werden, hat für mich eigentlich wenig bis gar nichts damit zu tun „Karriere machen zu wollen“ im herkömmlichen Sinn, sprich: aufsteigen oder eine Führungsposition einnehmen, damit auch der gegebene Machtzuwachs ausgenutzt werden kann. Das war nie meine Motivation. SL 5

Ein Schulleiter setzt sich bewusst mit den ‚*Aspekten der Machtfrage*‘ seiner Führungstätigkeit auseinander und reflektiert die Machtfrage im Zusammenhang mit seiner Schulleiterposition:

Ich habe wirklich mal mit einer Kollegin diskutiert. Es war noch interessant, man hat so ein gewisser... man merkt, sagen wir mal, was Macht sein kann. Und damit umzugehen und richtig umzugehen, das ist noch interessant äh, das hat auch gewisse Dinge begreiflich gemacht. SL 17

Er erkennt den Machtzuwachs der Führungsposition und will diesen gezielt nutzen, um Entwicklungen einzuleiten. Allerdings war er zu Beginn seiner Schulleitungstätigkeit von einem befreundeten Schulleiter, den er als „*zielstrebig nach Macht suchend*“ (SL 17) bezeichnet, befremdet und hat die Haltung seines Kollegen „*überhaupt nicht verstanden*.“ (SL 17)

Er war immer einer, der -- ja er ist jünger als ich, etwa zehn Jahre und er war immer so ein bisschen... er hat auch eine Militärkarriere, die ich immer sehr verabscheut habe, aber er ist so ein... äh er ist schon mehr der Machthungrige, was ich nie begriffen habe am Anfang, wie man das auch nur kann, etwas so machen ausser dem Schulleiten. SL 17

Erst im Verlaufe der eigenen Führungstätigkeit brachte dieser Schulleiter für die Haltung des Kollegen Verständnis auf und freundete sich mit dem Gedanken an, für sich selbst einen „*Macht- und Führungsanspruch*“ (SL 17) zu hegen.

Ein weiterer Aspekt zur Machtfrage bringt ein dritter Schulleiter ein; er zieht ein Fazit gerichtet an die Adresse zukünftiger Schulleitender: „*Es geht nicht um Macht! Es geht bei diesem Job NICHT um Macht! Sondern um Entwicklung*.“ (SL 1) Dieser Schulleiter äussert die Befürchtung, dass die operativen Führungspersonen in der Aargauer Volksschule ‚*zu viel Macht erhalten*‘ könnten und sich die Verhältnisse „*wie in Deutschland*“ hin zu einer „*unheilverbundenen Machtkonzentration*“ (SL 1) entwickeln, sodass die Lehrpersonen in ihren Freiräumen und ihrer Kreativität eingeschränkt werden.

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Geschlecht

- Vier Schulleiter nennen die Übernahme von ‚*Führung*‘ und ‚*mehr Führungsverantwortung*‘ als Anreiz für die Schulleitungsaufgabe. Eine Schulleiterin äussert dieses Motiv.
- Das Motiv, eine ‚*neue Herausforderung*‘ zu suchen, sprechen sieben Schulleiter und zwei Schulleiterinnen an.
- Für sieben der acht befragten Schulleiterinnen ist ‚*die Schule und den Unterricht voranzubringen und zu gestalten*‘ Beweggrund die Führungsaufgabe zu übernehmen. Schulleiter äussern dieses Motiv mit fünf von zwölf Befragten weniger ausgeprägt.
- Für sieben der zwölf Schulleiter im Alter von 45 bis 50 Jahren ist das ‚*Unbehagen*‘ bei der Vorstellung, bis zur Pensionierung im Lehrerberuf zu verbleiben, Beweggrund für den Berufswechsel. *Keine* der befragten Schulleiterinnen nennt die Vorstellung, bis zur Pensionierung unterrichten zu müssen, als Grund für den Wechsel in die Schulleitungstätigkeit.
- Es sind drei Schulleiterinnen und zwei Schulleiter, die das Bild des ‚*freiwilligen Karriereverzichts*‘ relativieren und äussern, dass sie ein Interesse an Karriere verfolgten und weiterhin verfolgen.
- Die drei Schulleiterinnen, die den Karriereaspekt erwähnen, haben entweder in der Privatwirtschaft gearbeitet oder waren im beruflichen wie ausserberuflichen Kontext in Führungspositionen tätig.
- Die eigene ‚*Machtposition*‘ und der ‚*Umgang mit der eigenen Machtfülle*‘ als Schulleitungsperson ist für drei Schulleiter Gegenstand von Reflexionen. *Keine* der Schulleiterinnen äussert sich zum Machtaspekt ihrer Führungsposition.

10.1.1 Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zu Anreiz- und Motivationslagen beim Berufswechsel in die Schulleitungstätigkeit

Intrinsische (innengeleitete) Anreize und Motivationen für den Berufswechsel stehen in der verbalen Repräsentation der Schulleitenden an erster Stelle.

Es sind *intrinsische Anreiz- und Motivationslagen* für den Berufswechsel in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden repräsentiert.

- Vier Themenbereiche sind enthalten: 1. *Gestalten und weiterentwickeln von Schule und Unterricht*, mit der Zielsetzung, die Bedingungen für Schüler/innen zu verbessern / 2. vermehrt mit *Erwachsenen* arbeiten / 3. verstärkt *Verantwortung und Führung* übernehmen / 4. neue, berufliche *Herausforderungen* gesucht.
- Sieben der acht befragten Schulleiterinnen führen *pädagogische, kind- und entwicklungsorientierte Motive*, wie den ‚*Unterricht und die Schule voranbringen*‘ für den Berufswechsel in die Schulleitungsposition an.
- Schulleiter nennen häufig die Motivation eine ‚*neue Herausforderung*‘ und sich ‚*beruflich weiterentwickeln*‘.

Diskussion

Ein Ergebnis der Schulleitungsforschung lautet, dass Schulleitungshandeln *keine direkten Effekte* auf Leistungen und Wohlbefinden der Schüler/innen hat, sondern indirekt über *Interaktionen* zwischen Schulleitungsperson und Lehrpersonen bewirkt werden (vgl. Hallinger et al., 1996; siehe Kpt. 2.1.1). Dass einige der Schulleitenden der festen Überzeugung sind, die Bedingungen für die Schüler/innen positiv verändern zu wollen, kann verschieden interpretiert werden: Einmal ist der pädagogische Hintergrund der Schulleitenden für diesen *motivationalen Aspekt* anzuführen. Ein *gewisses Mass an Idealismus* sowie *persönliches Engagement* ist in der pädagogischen Arbeit unabdingbar. Schulleitende bewahren sich offensichtlich einen *ideellen pädagogischen Enthusiasmus*, jedenfalls besteht darin ein motivierender Faktor für den Berufswechsel in die Schulführungstätigkeit. Allerdings beinhalten unrealistische *evaluative* und *normative Selbstansprüche* (siehe Kpt. 4.2.5) die Gefahr einer Desillusionierung in der Schulleitungstätigkeit. Anzeichen dazu bestehen in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleiter mit *„Erfahrungen vom Scheitern“*. Gehen hohe Selbstansprüche mit *unzureichenden persönlichen Ressourcen* – allenfalls begleitet von *systemisch-strukturellen Dysfunktionalitäten* einher – kann dies zu Überforderung führen.

Die hier aufgefundene stärkere Akzentuierung des *pädagogischen* und *unterrichtlichen Aspekts* bei Schulleiterinnen als Motiv für die Aufnahme der Schulleitungstätigkeit entspricht wiederholt aufgefundenen Ergebnissen empirischer Studien, dass Schulleiterinnen diesen Aspekt in der Führung stärker betonen als Schulleiter – wenn auch mit schwacher statistischer Signifikanz (vgl. von Lutzau, 2007; Miller, 2002; Storath, 1995; siehe Kpt. 2.3.2).

Extrinsische Anreize wie Zuwachs an ‚Sozialprestige, Lohn und Privilegien‘ sowie ‚Karriere‘ sind in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden kaum repräsentiert. Es bestehen geschlechtsspezifisch unterschiedliche Wertungen beruflicher Karriere.

Die *Verneinung und Ablehnung von extrinsischen Anreizlagen* für den Berufswechsel in die Schulleitungsposition ist ein fester Bestandteil des *beruflichen Selbstverständnisses* der befragten Schulleitenden. Erst auf zweiten Antriebe werden *aussengeleitete Motivationslagen* erkennbar, die beim Berufsentscheid mitgewirkt haben.

- Bei fünfzehn der zwanzig Befragten sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen ausschliesslich* intrinsische Motive für den Berufswechsel repräsentiert.
- Für drei Frauen war der Karriereaspekte in ihrer Berufsbiografie zwar nicht zentral, aber vorhanden. *Statusgewinn, Lohnzuwachs* und *Prestige* werden von zweien als nebensächliche, aber angenehme Begleiterscheinungen einer Führungsposition bezeichnet.
- Eine Frau und ein Mann bedauern, ihre Karrieren bislang nicht gezielter verfolgt zu haben.

Diskussion

Angesichts des männlichen Geschlechtsstereotyps, das Männern *Karrierewillen* und *Prestigestreben* zuspricht, müsste angenommen werden, dass die Schulleiter gezielt Karriere anstrebten. Dies trifft in diesem Sample nicht zu: Ausser einem Schulleiter nennt keiner, gezielt Karriereabsichten verfolgt zu haben¹⁷⁸ – im Gegensatz zu drei Schulleiterinnen, auch wenn sie diese als *„nicht zentral“* bezeichnen.¹⁷⁹ Das hier aufgefundene ‚atypische‘ Karrierebewusstsein von Schulleiterinnen kann vielleicht damit erklärt werden, dass Frauen, die sich für eine Schulleitungsstelle bewerben, sich bewusst(er) mit Karrierefragen auseinandersetzen und sich von Anfang an im schulischen Umfeld mehr positionieren müssen als Männer. Für Frauen bedeutet die Übernahme einer Führungsposition ein Stück weit einen Bruch mit der gesellschaftlich normierten *weiblichen Normalbiografie*. Da Frauen in Führungspositionen nach wie vor *„unüblich“* (vgl. Neuberger, 2002) sind, liegt nahe, dass aufstiegswillige Frauen ihre Karriereabsichten reflektierter angehen als Männer; hypothetisch könnte dies erklären, weshalb in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleiterinnen karrierebezogene Reflexionen stärker repräsentiert sind als bei den Schulleitern.

Eine weitere Interpretation dieser aufgefundenen geschlechtsspezifischen Tendenz im Karrierestreben könnte dahingehen, dass zukünftige Lehrer und spätere Schulleiter bereits als Maturanden weniger an Karriere interessiert sind als andere männliche Jugendliche und die Berufswahl stärker von intrinsischen Motiven begleitet ist (Bürgisser, 1998).

Anzumerken ist, dass die zwei Schulleiterinnen mit ihren Aussagen, die Männer im Banken- und Wirtschaftsumfeld seien *„karrierebewusst“* und *„geldzentriert“*, ein *Geschlechtsstereotyp reproduzieren*, dem die befragten Schulleiter in der vorliegenden Studie gerade *nicht* entsprechen. Exemplarisch ist dazu die Aussage des jungen Schulleiters anzuführen, der seinen *„Seelenfrieden“* nicht für seine Karriere zu opfern bereit ist. Diese Haltung zu Karriere vertreten in der empirischen Schulleitungsforschung vor allem Frauen (vgl. Kaiser, 1996; von Lutzau, 2008).

Die weitgehende Verneinung extrinsischer Motivationslagen für den Berufswechsel kam allenfalls aufgrund ‚sozialer Erwünschtheit‘ zustande und beruht auf dem ‚egalitären‘ Selbstverständnis der Befragten.

Im *„alten Paradigma“* mit seiner *schulkulturellen Basis des Autonomie-Paritäts-Musters* (Lortie, 1972), in dem alle Lehrpersonen formal ‚gleichgestellt‘ sind, sind Karrierestreben und Aufstiegsambitionen ‚verpönt‘; ja sie gefährden geradezu den *kollegialen (Schein-) Frieden*. Der *„Austritt aus der Gleichheit“* wird im schlimmsten Fall als *kollegialer Verrat* empfunden (siehe Kpt. 3.1.3). Es ist daher kluges Akteurhandeln innerhalb der *‚egalitären‘* Schulkultur, *Karriereambitionen* für sich zu behalten und sich – zumindest vordergründig – in die *kollegiale Einheit* einzufügen. Die Mehrheit der hier befragten Schulleitenden hat eine *berufliche Sozialisation im Kontext der Deutschschweizer Volksschule* erfahren und ist durch schulkulturelle Werte von *Egalität* und *Parität*

¹⁷⁸ In den *Selbst- und Fremdreferenzen* zu Selbstbeschreibungen als Führungsperson äussern Schulleiter dann dezidierter einen Führungsanspruch als Frauen. Dies steht im Widerspruch zur grossen Zurückhaltung bezüglich der hier nicht geäusserten bzw. verneinten Motivlage zu Karriere.

¹⁷⁹ Anzumerken ist, dass die jüngste Schulleiterin (SL 11) mit ihrer Aussage *„Karriere hat sich ergeben“* schon eher dem geschlechtsstereotypen Bild entspricht (siehe Kpt. 10.1).

geprägt, sodass diese das Antwortverhalten in Richtung *sozialer Erwünschtheit*¹⁸⁰ mitbestimmen haben könnten. Dass gerade zwei Frauen, die eine *berufliche Sozialisation* und *Führungserfahrung* in der Wirtschaft aufweisen, dieses Muster in ihren *Selbst- und Fremdreferenzen* durchbrechen, könnte ein Hinweis auf Effekte des ‚alten Paradigmas‘ sein, in dem die im schulischen Umfeld beruflich sozialisierten Schulleitenden ein Stück weit verhaftet bleiben.

Die systemische Ausdifferenzierung der Volksschule in neue Führungsstrukturen bedeutet insbesondere für Lehrer im mittleren Lebensalter einen Karriereschritt weg von der Unterrichtstätigkeit.

Innerhalb des Kontextes der Deutschschweizer Volksschule waren die Möglichkeiten der beruflichen Veränderungen sowie Karriereoptionen limitiert (siehe Kpt. 3.1.2-3.2.2). Diese sind für Lehrpersonen, die einen Berufswechsel wünschen, in der ‚Geleiteten Schule‘ vielfältiger geworden.

- Sieben von zwölf Schulleitern äussern bei der Vorstellung bis zur Pensionierung zu unterrichten Unbehagen; sie nutzten die Möglichkeiten des Berufswechsels in die Schulleitung zur beruflichen Neuorientierung; keine Schulleiterin nennt dieses Motiv.

Diskussion

Zur Interpretation dieser Selbst- und Fremdreferenzen kann der Umstand angeführt werden, dass die Berufsbiografien der Schulleiterinnen diverse Unterbrüche und berufliche Neuorientierungen aufweisen (siehe Kpt. 8.1, Samedarstellung; siehe Anhang), sodass sich für sie das Motiv der ‚Orientierung weg von der Lehrtätigkeit‘ weniger aufdrängte. Da die männlichen Berufsbiografien mehrheitlich konform mit der konservativen ‚familiären Ernährerrolle‘ gehen, war das Bedürfnis der Lehrer nach beruflicher Veränderung offensichtlich ein starker Anreiz für den Berufswechsel in die Schulleitungstätigkeit. Nicht gänzlich von der Hand zu weisen ist, dass der Wechsel in die Schulleitungstätigkeit auch unter dem Aspekt der ‚Flucht‘ – weg von der Lehrtätigkeit – gesehen werden kann. *Gesellschaftliche Differenzierungsprozesse* (siehe Kpt. 4.1.1) bieten individuellen Akteuren und Akteurgruppierungen neue Chancen des *sozialen Aufstiegs*¹⁸¹ (vgl. Smelser, 1985). Für die befragten Schulleiter lag offensichtlich eine hohe Wertigkeit vor, die durch die *systemische Ausdifferenzierung* der Aargauer Volksschule in operative Führungsstrukturen entstandenen Chancen wahrzunehmen. Diese Feststellung ist *wertfrei* und weist auf die Tatsache hin, dass *gesellschaftliche Struktur-dynamiken* für spezifische Akteurgruppierungen bzw. individuelle Akteure spezifische Chancen gesellschaftlichen Aufstiegs bereithält, die zu Nutzen legitim ist.

¹⁸⁰ Als *soziale Erwünschtheit* werden in der empirischen Sozialforschung die prinzipiell ‚objektiv‘ nicht nachprüfbar Aussagen und Beurteilungen von Befragten bezeichnet, welche diesen die Möglichkeit eröffnet, die Antworten absichtlich oder unabsichtlich in eine Richtung zu beeinflussen, von der sie sich Nutzen versprechen und / oder von der sie meinen, das entspreche den Erwartungen der Befragenden (vgl. Mummendey, 1995). Die *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden zu ihren Motiven für den Berufswechsel müssen daher auch unter dem Aspekt der *sozialen Erwünschtheit* betrachtet werden. Diese könnte das Antwortverhalten der Schulleitenden beeinflusst haben, indem sie den vermuteten Antworterwartungen der Interviewenden zu entsprechen versuchten. Wichtig ist zu betonen, dass es sich bei *sozialer Erwünschtheit* nicht um gezielte Täuschung und / oder Unredlichkeit der Befragten handelt, denn die Aussagen repräsentieren die je *subjektive Realität* der Befragten in den *Selbst- und Fremdreferenzen* und sind als solche ‚wahr‘.

¹⁸¹ Diese Chancen erstrecken sich auch auf weitere neue Funktionen in der ‚Geleiteten Schule‘ der aargauischen Volksschule wie beispielsweise die Funktion der kantonalen Inspektorinnen und Inspektoren oder für Schulevaluator/innen (siehe Kpt. 3.2.2)

Das Thema ‚Macht als Führungsperson‘ ist im schulkulturellen Kontext mit einem Tabu belegt.

Die fast durchgehende *Abwesenheit* des *Machtaspekts* einer *Führungsposition* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden ist bemerkenswert. Im gesamten umfangreichen qualitativen Datenmaterial wird dieser Aspekt in der operativen Führung von zwei Schulleitern reflektiert¹⁸² und dies in zweierlei Hinsicht:

- Ein Schulleiter meint explizit, dass es im Schulleitungsjob *nicht um Machtausübung* geht und in der Führung mit dem *Machtaspekt* sorgfältig umzugehen ist. Als negatives Beispiel führt er *deutsche Verhältnisse* an, in denen Schulleitende aus seiner Perspektive *zu viel Macht* auf sich vereinen und die Gefahr besteht, dass *übermässige Kontroll- und Machtansprüche* der Schulleitung die Lehrpersonen in ihrer pädagogischen Kreativität einschränken.
- Der zweite Schulleiter empfand anfänglich gegenüber den offen kommunizierten ‚*Machtgelüsten*‘ seines Kollegen Befremden; im Verlaufe seiner eigenen Führungstätigkeit stellt er bei sich ebenfalls *Machtansprüche* fest und beginnt Machtaspekte seiner Führungsarbeit zunehmend zu reflektieren.

Diskussion

Wer Macht hat, ist potentiell in der Lage, diese zu missbrauchen, obwohl Machtmissbrauch in sozialen Beziehungen nicht per se zu erwarten ist, wäre es unklug, nicht mit ihm zu rechnen (Giddens, 1997). Sozialen Beziehungen ist der *Machtaspekt* inhärent (Crozier et al., 1979) und insbesondere das *Vorgesetzten-Geführten-Verhältnis* ist per definitionem durch *asymmetrische Einfluss- und Machtpotentiale* gekennzeichnet (siehe Kpt. 5.2). In der Schule ist das Thema *Macht* wie in allen sozialen Organisationen eine Realität und ein reflexiver Umgang mit den Machtaspekten einer Führungsposition ist Teil eines *Professionalisierungsprozesses* als Führungsperson (Dubs, 2006). Dies gilt auch für die soziale Organisation Schule, wo der Machtaspekt in der *politisch-moralischen Kraft von Leadership* zum Ausdruck kommt (ebd.). Es sind wiederum die *schulkulturellen Grundlagen* der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘, die sich für die Interpretation der aufgefundenen Ergebnisse zur ausbleibenden Reflexion *des Machtaspektes* anbieten: Zum *Autonomie-Paritäts-Muster* (Lortie, 1972) gehört die *Verneinung* der Existenz *formaler Machtgefüge* in der Schule; formale Hierarchien gefährden ‚*egalitären schulkulturellen Selbstverständnis*‘ (Oesch, 1997) – genau dies tritt mit der Einführung von Führungsstrukturen in der Einzelschule ein. In der Evaluation von Roos (2006) sind verschiedene *Abwehrreaktionen* seitens der aargauischen Lehrpersonen gegenüber dem ‚*neuen Paradigma*‘ angeführt wie *Rückzug auf das eigene Klassenzimmer*, die *Ansicht Unterricht sei Privatangelegenheit der Lehrperson* etc. Die ‚*Verweigerung*‘ der Schulleitenden, sich mit dem *Machtaspekt* ihrer Führungsposition reflexiv auseinanderzusetzen, findet ihre Entsprechung in den *Abwehrreaktion* der Lehrpersonen gegenüber formalen Führungsstrukturen mit *asymmetrischen Einflusspotentialen* der involvierten schulischen Akteure und damit gegenüber realen Machtverhältnissen (vgl. Ortmann, 1992b). Anzumerken ist, dass auch bei *kooperativ-partizipativer Führung* die *Verortung* der individuellen Akteure in der formalen Schulhierarchie mit asymmetrischen Einflusspotentialen bestehen bleibt und eine zu akzeptierende soziale Realität darstellt (vgl. Krainz-Dürr, 2003).

¹⁸² Eine Schulleiterin erwähnt den Machtaspekt in einem weiteren Zusammenhang, als sie eine Episode mit einem Lehrer erzählt, der sich ihrer Weisung zum Fensterlüften widersetzt. Sie interpretiert dies als Verweigerung ihrer formalen Machtposition (siehe Kpt. 10.4.2).

Eine weitere Erklärung bietet die *berufliche Sozialisation* der Schulleitenden im Kontext der Volksschule, die es ihnen als frühere Lehrpersonen nicht einfach macht, sich als Machttträger/innen zu verstehen und / oder sich als solche gegenüber Lehrpersonen zu positionieren.¹⁸³ Fehlende Reflexion zu den Machtaspekten einer Schulleitungsposition bedeutet nun aber nicht, dass diese keine Wirkungen zeigten. Aus der Psychologie ist seit Freud (1938) hinlänglich bekannt, dass ins Unbewusste *verdrängte, abgespaltene psychische Anteile* im realen Geschehen sehr wohl virulent und wirksam bleiben. Auch wenn die Schulleitenden Machtaspekte ihrer formalen Position *nicht reflektieren*, sind sie *Realität* ihrer Führungsarbeit. Aus der Führungstheorie ergibt sich hier einen dringlichen *Bedarf an Reflexionsarbeit* bei den Schulleitenden und ist Bestandteil der Professionalisierung von Schulleiter/innen wie Lehrpersonen.

Anzuführen ist, dass in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden Machtaspekte *indirekt* in den *Selbst und Fremdreferenzen* zu den Motiven im *Führungsanspruch* und *Gestaltungswillen* repräsentiert sind. Bei dem hier diskutierten Ergebnis, geht es um die *fehlende Reflexion der Machtaspekte der eigenen Führungsposition und den Umgang damit* durch die befragten Schulleitenden und nicht darum, dass sie keine Macht- bzw. Gestaltungsansprüche hegen; denn *ohne formales Einflusspotential* und *Machtbasen* sind die von den Schulleiter/innen geäußerten *Gestaltungsintentionen* nicht umsetzbar (siehe Kpt. 5.1.4).

¹⁸³ Die Möglichkeit, dass die Machtausübung für die Befragten eine Selbstverständlichkeit darstellt, über die nicht gesprochen werden muss, da alles geklärt ist, ist zwar logisch möglich, aber im bearbeiteten Kontext eher unwahrscheinlich.

10.2 Zur Übernahme der Führungsrolle und Rollenerleben der Schulleitenden

Die Übernahme einer Führungsposition bedeutet in der Regel für die Schulleitenden den Schritt von der Kollegin, vom Kollegen zur/zum Vorgesetzten. Wie die Übernahme der *sozialen Rolle* als schulische Führungsperson mit den teilweise *widersprüchlichen Erwartungen* seitens der Bezugsgruppen (vgl. Dahrendorf, 2006; siehe Kpt. 4.2.1-4.2.2) in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden repräsentiert ist, ist Thema von Kapitel 10.2.

10.2.1 Reaktionen, Verhaltensweisen und Erwartungen der Lehrpersonen bei der Übernahme der Führungsaufgabe durch die Schulleitungsperson

Wie erleben und bewerten die schulischen Führungspersonen bei der Übernahme ihrer Führungsrolle Verhalten und Reaktionen der bisherigen bzw. der neuen Kolleg/innen?

Veränderungen in Verhalten und Kommunikation der Lehrerkolleg/innen

Insbesondere intern gewählte Schulleitende nehmen nach Aufnahme der Führungsfunktion Verhaltensänderungen bei ihren früheren Kolleg/innen wahr. Sie stellen – teilweise verwundert – fest, dass diese ihren sprachlichen Ausdruck, ihre Wortwahl und ihr Verhalten in Anwesenheit der Schulleitungsperson *„modifizieren“*.

Andererseits habe ich daran gemerkt, dass ich nicht mehr Kollege bin, dass die Leute einen Körperausdruck, eine Haltung einnehmen, sodass sie irgendwie stramm stehen vor einem. Dass sie eine Körperhaltung einnehmen, sodass ich dachte: ‚He, was macht der?!‘ SL 14

Eine intern gewählte Schulleiterin bemerkt, dass sich die Lehrpersonen anfänglich nicht mehr getrauten, sie direkt anzusprechen. Aber auch extern gewählte Schulleitende beobachten *„seltsame“* Verhaltensweisen der Lehrer/innen. Einige der Befragten vermuten, dass die Lehrpersonen mit ihren Verhaltensänderungen – bewusst oder unbewusst – bestimmte Absichten verfolgen. So berichtet ein Schulleiter, dass die Lehrpersonen am Anfang versuchten, bei ihm zu *„punkten“* (SL 1), bzw. sich in ein gutes Licht zu rücken.

Dass man als Schulleiter/in nicht mehr über alles, was im Kollegium vor sich geht und besprochen wird, Bescheid weiss, erwähnen fünf Schulleitende und führen an, dass dies zur Führungsposition gehört; Vieles erfahren sie nur mehr indirekt auf Umwegen. Eine Schulleiterin staunte, als sie das erste Mal erfuhr, dass im Lehrerteam ohne ihre Gegenwart ein aktuelles Thema besprochen worden war. Sie erkannte im Anschluss, dass dies seine Richtigkeit hatte, da sie ja nicht mehr Teil des Lehrerkollegiums war.

Wo ich gemerkt habe, dass ich eine andere Rolle innehave, war als eine Kollegin gemeint hat: ‚Wir haben das im Team miteinander besprochen‘ und ich war nicht dabei gewesen. Aber das war so ein Moment, denn vorher bin ich ja auch jeweils dabei gewesen, als man das besprochen hat, ja so. SL 16

Andere Schulleitende berichten von Gesprächen, die anfänglich bei ihrem Auftauchen abrupt endeten.

Rolleninadäquate Erwartungen an die Schulleitenden

Schulleitende berichten von inadäquaten Erwartungen seitens der Lehrpersonen an sie. Ein Kollegium bat den Schulleiter, dass er als Delegierter im *PrimarlehrerInnenverein des Kantons Aargau (PLV)* Einsitz nimmt und sie vertritt.

Das andere Erlebnis, bei dem ich ganz stark meine Rolle präzisieren musste, war ganz banal. Wir hielten Konferenz und es ging darum, dass der Primarlehrerverein eine Verbindungsperson zu den Lehrerkollegien in jeder Gemeinde suchte. Es stand zur Diskussion, wer gewählt werden soll und es stand das Votum einer dominanten Lehrperson im Raum, welche hier in G. langjährig tätig ist: 'Jetzt haben wir ja einen Schulleiter und wir haben nun gedacht, dass du diese Funktion als Bindeglied übernimmst.' Darauf habe ich geantwortet, dass ich jetzt gerne etwas klar stellen möchte: Ich bin kein Lehrer, ich bin nicht einmal Primarlehrer, weil ich bin nicht als solcher ausgebildet. Ich bin hier Schulleiter. Das heisst, ihr müsst aus euren Kreisen eine Vertretung oder Verbindungsperson zum Primarlehrerverein suchen, das kann und will ich nicht übernehmen! Das war für mich klar. SL 5

Das zweite Kollegium war der Auffassung, dass der neue Schulleiter weiterhin ihre Interessen in der Schulpflege vertritt. Beide Schulleiter wiesen die Erwartungen an sie mit der Begründung zurück, dass dies der neuen *Funktion der Schulleitung* nicht entspricht.

Von *implizit* wahrgenommenen, rolleninadäquaten Erwartungen seitens der Lehrpersonen berichten drei weitere Schulleiter. Einer erzählt, wie er wiederholt feststellte, dass die Lehrpersonen ihn als „*Oberlehrer*“ (SL 1) betrachten, der alle anstehenden Probleme nun für sie löst. Zwei Schulleiter erzählt, wie das Kollegium von ihnen erwartete, dass sie ab sofort alle Entscheidungen fällten. Der Grundtenor der Lehrpersonen lautete, *„wenn schon eine Führung da ist, soll diese auch sagen, wo es lang geht“*. Die Schulleiter interpretieren diese Haltung als ein *bequemes Abschieben von Verantwortung* der Lehrpersonen an die Schulleitung.

Wahrnehmung eines ‚seltsamen‘ Führungsverständnisses

Ein Schulleiter berichtet von einer älteren, von ihm geschätzten Kollegin, die ihm gestand, bewusst *„eine Barriere“* (SL 10) zu ihm aufzubauen. Dazu der betreffende Schulleiter: *„Sie steckt immer noch im alten Denken von Führung.“* (SL 10)¹⁸⁴ Eine Schulleiterin, erst seit Kurzem im Bildungsbereich und zuvor in der Privatwirtschaft tätig, stellt fest, dass ihre Lehrpersonen etwas *„abstruse Vorstellungen von Führung“* (SL 9) haben. Verwunderte Aussagen wie *„Du bist ja doch ganz eine Nette!“* (SL 9) deutet sie als *‚verquere‘* Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Autoritäten im Allgemeinen.

Versteckter und offener Widerstand seitens des Kollegiums

Zwei Schulleiterinnen berichten von Widerständen und Skepsis ihnen gegenüber. Beide Frauen erfahren Ablehnung seitens älterer Lehrer. Die Schulleiterinnen vermuten, dass diese sich schwertun, Führung von einer Frau zu akzeptieren. Die von aussen gewählte Schulleiterin berichtet, wie ihr an der ersten Teamsitzung die Skepsis des Lehrerkollegiums entgegenschlug. Die Blicke sagten ihr: *„So, was bietest Du uns nun?“* (SL 15)

¹⁸⁴ Er meint damit einen *‚autoritären Führungsstil‘*. Dazu ist anzumerken, dass dieser Schulleiter später von sich sagt, dass Andere ihm *„eine gewisse Art von Persönlichkeit, von gesunder Autorität“* (SL 10) attestieren.

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Stichprobenmerkmale

Geschlecht

- Zwei Schulleiterinnen berichten von offenem Widerstand und Ablehnung seitens der Lehrpersonen ihnen gegenüber als neue operative Führungsperson.
- Fünf von zwölf Schulleitern berichten von inadäquaten Erwartungen der Lehrpersonen an sie. Davon berichtet keine Schulleiterin.

10.2.2 Erleben und Bewertung der Übernahme der Führungsrolle durch die Schulleitungsperson

Wie reflektieren die Schulleitenden persönlich Vorgang und Erleben der Übernahme der Führungsrolle?

Problemlos erlebte Übernahme der Führungsrolle

Acht der befragten Schulleitungspersonen – davon sieben Männer – berichten von einem *problem- und reibungslosen Übergang* in die Führungsaufgabe. Begründet wird dies von einem Schulleiter mit seiner früheren Inspektoratstätigkeit an der heute durch ihn geleiteten Schule, deshalb lief er nicht Gefahr, von den Lehrpersonen als Kollege behandelt zu werden. Drei weitere Schulleitende begründen den reibungslosen Übergang in die Führungsrolle mit ihrer Führungserfahrung aus der Privatwirtschaft.

Ich weiss natürlich, dass ich die Chefin bin. Ich habe schon Erfahrung mit dieser Vorgesetztenrolle. SL 9

Eine Schulleiterin sieht ihren reibungslosen Übergang in die Führungsaufgabe darin begründet, dass sie als Lehrerin für Textiles Werken stets eine „*Sonderstellung*“ (SL 16) innehatte und ihr dies den Rollenwechsel erleichterte. Ganz bewusst unterschied sie bereits vorher zwischen der Unterrichts- und Rektoratstätigkeit. Auch hat sie keine nähere Beziehung zu einer „*besten Freundin*“ (SL 16), was ihr die Übernahme der Führungsrolle zusätzlich erleichterte.

Ein Schulleiter führt seinen problemlosen Rollenwechsel auf seine „*natürliche Autorität*“ (SL 10) zurück. Ein weiterer Schulleiter erlebte den Rollenwechsel *unverzüglich*, ein anderer nahm den Rollenwechsel vom ersten Tag an bewusst wahr. Zwei weitere Schulleiter erlebten den Rollenwechsel nicht bewusst; er war eines Tages einfach Realität.

Erschwerte Übernahme der Führungsrolle

Eine Schulleiterin und ein Schulleiter sprechen von einem teilweise schmerzhaften Prozess der Übernahme der Führungsrolle. Beide nennen einen Zeitraum *von zwei Jahren*, um Schritt für Schritt das Rollenbewusstsein als Führungsperson zu entwickeln. Beide Schulleitungspersonen stammen aus dem Kollegium und beide waren zuvor als Rektor/in tätig. Einem Schulleiter war der Rollenwechsel zuerst „*unangenehm*“ (SL 18), obwohl er eine hohe Akzeptanz seitens der Kolleg/innen erfuhr.

Eine Schulleiterin erzählt von einem schmerzhaften Prozess der Rollenübernahme, den sie zwischendurch gerne rückgängig gemacht hätte. Sie kam aus einem „*herzlichen Kollegium*“ (SL15) und traf am neuen Ort auf Ablehnung und Widerstand. Gerne hätte sie die alte Geborgenheit zurück und „*es gut gehabt*“ (SL 15).

Keine/r der Befragten äussert explizit, dass er/sie sich vom Kollegium oder durch Gruppen von Lehrpersonen ausgeschlossen fühlte; aber je eine Schulleiterin und ein Schulleiter berichten von persönlichen Gefühlen der ‚*Einsamkeit*‘ und des ‚*Alleinseins*‘ in der Führungsposition.

Distanzierung vom Kollegium und bewusste Veränderungen in Verhalten und Kommunikation durch die Schulleiter/innen

Die Schwierigkeit, die *Balance* zwischen ‚*Nähe und Distanz*‘ zum Kollegium zu halten, beschäftigt die Befragten. Ein Schulleiter der aus dem Kollegium heraus gewählt wurde und zuvor das Rektoratsamt innehatte, berichtet, dass er trotz einem wenig distanzier-ten, kollegialen Umgang und guten, langjährigen Beziehungen mit den meisten Lehrer/innen sich langsam aber sicher „*innerlich*“ (SL14) vom Kollegium entfernte.

Drei Schulleiter bewerten das Verhältnis zu den Lehrerkolleg/innen zwar als ‚*von Akzeptanz*‘ geprägt; gleichwohl wollen sie – trotz guter, auch privater Kontakte – im entscheidenden Moment, wenn es die Situation erfordert, „*nein*“ (SL 18) sagen können; „*Einige begreifen das besser als andere.*“ (SL18) Wichtig ist seiner Ansicht nach, dass klar ist, dass Lehrpersonen und Schulleiter ‚*nicht auf der gleichen Stufe*‘ stehen.

Die Schulleitenden streben die *Trennung von Führung und Kollegialität an* und vollziehen diese mit bewussten Schritten. Einmal ist es der Austritt eines Schulleiters aus der Lehrerinterviewsgruppe ein andermal der Austritt einer Schulleiterin aus der kollegialen Hospitationsgruppe. Beide Schulleitende suchten sich daraufhin Gelegenheiten für den inhaltlich-fachlichen Austausch ausserhalb der eigenen Schule.

Eine Schulleiterin erzählt ganz bewusst nichts Persönliches aus ihrem Privatleben, um Distanz zu den ehemaligen Kolleg/innen herzustellen. Sie begründet dies auch damit, dass in der Schule einander allgemein „*viel zu viel Privates zugemutet*“ wird.

Ich habe mich einfach abgeschirmt dagegen. Also ich war mir sehr bewusst, in dieser Funktion bist du allein, das ist so. Und mich konnte man plötzlich nicht mehr einladen, um gemeinsam etwas trinken zu gehen, wenn man etwas wollte von mir. Und das haben vor allem die alteingesessenen Lehrpersonen schlecht goutiert. (SL 20)

Die Reaktionen der Kolleg/innen auf die Distanzierungsschritte fielen negativ aus: „*Du bist nicht mehr menschlich.*“ (SL 20) Diese Schulleiterin ist der Auffassung, dass sie als Schulleiterin eindeutig eine andere „*Optik*“ einnehmen muss als die Lehrpersonen – und damit bekunden Letztere Mühe. Ein Schulleiter meint, seine Äusserungen haben heute im Kollegium und gegenüber Einzelnen einen anderen Stellenwert als zu seiner Zeit als Lehrerkollege.

Ich merke, dass ich nicht mehr gleich reden kann wie als Kollege. Ich muss sehr vorsichtig sein mit dem, was ich über jemand anderen sage. Sonst verarbeitet man ja viel. Es ist menschlich zu sagen: ‚Schau, jetzt hat er wieder etwas falsch gemacht!‘ Hier muss ich mich zusammennehmen. Denn hier gerate ich in einen Konflikt. Ich muss mich eigentlich neutral verhalten. Sonst ist nie klar, als was ich es sage. Oder ich sage ganz klar, dass ich das jetzt als Kollege sage. SL 12

Individuelle Klärungsprozesse und klärende Erlebnisse

Der Aufbau eines Rollenbewusstseins als Führungsperson erlebten zwei Schulleiter als den Erwerb „*innerer Klarheit*“ (SL 1). Gemeint ist die Klarheit zu wissen, was sie als Führungspersonen vom Kollegium erwarten sowie Klarheit bezüglich der eigenen Führungsgrundsätze und der Durchsetzung von Entscheidungen. Vier Schulleitende berichten von Begebenheiten, bei denen sie diese „*innere Klarheit*“ ein erstes Mal wahrnahmen.

Noch ehe ich hier angefangen habe, gab es eine Stundenplansitzung, bei welcher die Frage auftauchte, wie es jetzt mit den Konferenzen sei. Es ging darum, den Zeitpunkt der Konferenz festzulegen. Die Frage der Teilnahme tauchte auf... Ich spürte wirklich, dass ich will, dass die Leute hier sind. Die sollen da sein. Ich besass wie eine innere Klarheit darüber, dass ich nun als Schulleiter denke, fühle, handle.
SL 14

Eine Schulleiterin hatte in den Mitarbeitendengesprächen anfänglich Mühe mit der Leistungsbeurteilung bei ihren früheren Kolleginnen – auch weil sie wusste, dass diese besser unterrichten als sie.

Zu Beginn hatte ich dann Hemmungen, vor allem Frauen gegenüber, die Rolle der Vorgesetzten einzunehmen. Mittlerweile hat sich das jedoch gelegt; das betraf vor allem die Übergangszeit. SL 3

Die Schulleiterin benötigte Zeit um zu erkennen, dass die Leistungsbeurteilung Teil ihrer Führungsaufgabe ist.

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Geschlecht

- Sieben Schulleiter bezeichnen die Übernahme der Führungsrolle als relativ problemlos, von den befragten Schulleiterinnen ist es eine.
- Drei der intern gewählten Schulleiterinnen berichten, dass sie weniger als zuvor über Gesprächsinhalte und über Vorkommnisse im Kollegium informiert sind und fühlen sich teilweise ausgeschlossen.
- Drei Schulleiterinnen und ein Schulleiter – alle von intern gewählt – vollzogen bewusst Handlungen, mit denen sie sich vom Lehrerkollegium distanzieren.

Berufliche Herkunft

- Schulleiter/innen, die über Führungserfahrung in der Privatwirtschaft oder in der Schule verfügen, benennen diese als Grund für eine problemlose Übernahme der Führungsrolle.

10.2.3 Die Bedeutung des eigenen Unterrichtens für die Übernahme und Ausgestaltung der Führungsrolle¹⁸⁵

Wie bewerten die Schulleitenden Einfluss und Auswirkungen des eigenen Unterrichtens auf ihre schulische Führungstätigkeit?

Die Hälfte der befragten Schulleitenden unterrichtet, wovon drei an einer anderen Schule (siehe Kpt. 8.1, *Strukturmerkmale des Samples*).

Positive Seiten des eigenen Unterrichtens

Sechs Schulleitende schreiben dem eigenen Unterrichten positive Wirkungen für ihre Schulleitungstätigkeit zu. Insbesondere in der Anfangszeit war für eine Schulleiterin und einen Schulleiter der Unterricht der Ort, wo „*man abschalten und sich ‚erholen‘ kann*“ (SL 3), da Vieles klar und planbarer ist und sich unvorhergesehene Störungen in Grenzen halten. Der Unterricht wird als angenehme „*Abwechslung*“ (SL 1) zur Führungsarbeit erlebt.

Ich unterrichte 25% was einer Lektionenzahl von 7 entspricht. Der Stellenwert des Unterrichtens ist ein interessanter Punkt. Es ist eigenartig. In der Zeit meines Rollenwechsels und als Vieles noch unklar war, habe ich das Unterrichten extrem genossen. Ich ging in die Klasse und da war alles klar. Ich konnte mich da ‚erholen‘, das muss ich vorausschicken. Da war ich die Chefin und gab den Ton an: ‚Das geht jetzt nicht, jetzt machen wir das.‘ SL 3

Insbesondere den Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen wollen die Schulleitenden nicht verlieren und als Fachlehrperson erhalten sie Informationen zum Unterricht der Lehrpersonen sowie zu einzelnen Schüler/innen.

Andererseits habe ich den Vorteil, dass ich Fördergruppenunterricht gebe. Das ist ein spezielles Programm, das wir bei uns haben. Dadurch sehe ich in relativ viele Klassen. Ich habe Kinder eines Jahrgangs aus drei verschiedenen Klassen. Da erzählen die Kinder natürlich sehr viel vom Unterricht. Was bei ihnen läuft, wie sie das empfinden und sie stellen Fragen. Dadurch bin ich nahe an dem, was in der Schule so abläuft. Das ist nun wieder ein Vorteil. SL 15

Zwei Schulleiter finden es sinnvoll, in der Lage zu sein, unterrichten zu können und übernehmen bei Bedarf Stellvertretungen. Den Kontakt zum Unterricht aufrecht zu erhalten, erachten zwei Schulleiter als wichtig, auch weil damit ihrer Ansicht nach die Akzeptanz der Lehrer/innen gegenüber ihnen als Führungsperson steigt. Den Bezug zum Unterricht zu behalten, wird auch für die Beurteilung der Unterrichtsqualität als nützlich erachtet.

Ich möchte das Unterrichten auch nicht aufgeben, damit ich mir immer vorstellen kann, was das schliesslich für die Lehrpersonen selber heisst, wenn ich ihnen etwas anordne, etwas sage und sie es bei den Schülern durchsetzen müssen. Dann möchte ich bei mir auch sehen, was das für mich selber heisst. SL 6

¹⁸⁵ Die Wirkungen des eigenen Unterrichtens auf die Ausformung des Rollenverständnisses als Führungsperson könnte auch als ‚*unterstützender bzw. erschwerender Wirkungsfaktor*‘ bei der Übernahme der Führungsrolle – vorgestellt in Kapitel 11.2.1 – zugeteilt werden. Wegen der engen Verbindung zur ‚*Ausgestaltung und Übernahme der Führungsrolle*‘ werden die *Selbst- und Fremdreferenzen* zur Bedeutung des eigenen Unterrichtens hier vorgestellt und später nur noch darauf hingewiesen.

Die Sichtweise der Lehrpersonen zu erfahren und zu erkennen, wie es mit Eltern, Schüler/innen und Lehrerkolleg/innen *„funktioniert“*, wird als weiteres Plus der Unterrichtstätigkeit als Schulleiter/in angeführt.

„Ungute Gefühle“ beim Unterrichten als Schulleitungsperson

Drei Schulleitende beklagen, dass die Zeit kaum für eine seriöse Vorbereitung geschweige denn für ein *„A-jour-bleiben“* in den verschiedenen Unterrichtsfächern ausreicht. Der Unterricht wird damit zu einem Stressfaktor und das Bewusstsein, selbst nicht mehr einen *„Top-Unterricht“* zu bieten, verstärkt die *„ungenuten Gefühle“*.

Einerseits ist der Unterricht für mich eine zusätzliche Belastung. Denn eigentlich reichen die 65 Stellenprozente schon nicht für die Arbeit, die ich machen muss. Ich hinke immer ein wenig hinterher, bin immer daran, hinterher zu zappeln. Dann merke ich plötzlich, dass ich jetzt Unterricht vorbereiten sollte. Jeden Mittwochnachmittag nehme ich mir vor, von vier bis sechs Uhr vorzubereiten. Und plötzlich ist sechs Uhr und ich habe noch nicht vorbereitet und muss das irgendwie noch hineindrücken und bin dann mit meinem Unterricht nicht ganz zufrieden. Es ist irgendwie mit der linken Hand unterrichten und nicht wirklich voll. [...] Aber ja, ich könnte es mir gut ohne Unterrichten vorstellen. Denn ich merke, dass ich nicht so unterrichte, wie ich meine, dass man unterrichten müsse. SL 15

Damit die Akzeptanz bei den Lehrpersonen für die Schulleitung tatsächlich steigt, darf am Unterricht *„auch nichts hängen bleiben“* (SL 17) – muss also *„tadellos“* (SL 17) sein. Und genau dies wird unter den gegebenen Voraussetzungen als schwierig erachtet; es besteht die Tendenz zwischen Unterricht und Schulleitungstätigkeit *„zerrissen“* (SL 4) zu werden; Energie und Aufmerksamkeit sollten in die Führungsaufgabe fließen und nicht in den Unterricht.

Unterrichten als Schutz davor, ein Verwaltungsmensch zu werden

Zwei Schulleiter berichten von der Befürchtung als *„Verwaltungsmensch“* (SL 1; SL 8) zu enden; das eigene Unterrichten wird als Mittel gesehen, die *„Bodenhaftung“* zur Schulrealität zu behalten und nicht als *„Bürokrat“* zu enden.

Also wenn man von den Motiven ausgeht – also, ich muss mich jetzt zum Beispiel wehren, denn ich will nicht allzu sehr Verwaltungsmensch werden -- das will ich nicht. Darum spielt das Schule-Geben dann eine Rolle. SL1

Zum Umfang des eigenen Unterrichtsdeputats

Die Auffassungen darüber, wie hoch der Anteil eigenen Unterrichtens am Gesamtpensum sein darf bzw. muss, gehen auseinander. Von *maximal zwölf Lektionen* ist genauso die Rede wie von einer idealen Anzahl von *„vier bis acht Lektionen“* und ein Schulleiter meint: *„Was soll das dann noch, vier Lektionen eigener Unterricht!“* (SL 19)

Eine Schulleiterin würde *nie* eine Schulleitungsaufgabe übernehmen, bei der das Unterrichtspensum grösser ist als das Leitungspensum.

Einschätzungen zum Nutzen und zu Schwierigkeiten des eigenen Unterrichtens

Die Mehrheit der befragten Schulleitungspersonen sehen sowohl ,Vor- wie Nachteile' des eigenen Unterrichtens und können sich beides vorstellen, vorausgesetzt die Rahmenbedingungen stimmen. Zwei Schulleitende haben sich bewusst ,*gegen das Amt als Klassenlehrperson*' entschieden, da sie die Rollenmischung als zu konfliktbeladen erachten. Auch ist die Klassenlehrerverantwortung mit zu vielen Zusatzaufgaben verbunden, als dass sie neben der Schulleitungstätigkeit gewissenhaft wahrgenommen werden kann.

Drei der befragten Schulleitenden wollen auch in Zukunft unterrichten. Sie such(t)en gezielt Schulleitungsstellen mit Unterrichtspensum aus. Einer hat über eine bestimmte Zeit hinweg keinen Unterricht erteilt und diesen vermisst. Alle anderen zehn Schulleitungspersonen, die zum Befragungszeitpunkt nicht unterrichten, ,*vermissen das Unterrichten nicht*'. Eine weitere Schulleiterin kann sich gut vorstellen, in Zukunft keinen Unterricht mehr zu erteilen. Ein Schulleiter lehnt eine Schulleitungsstelle mit Unterrichtsverpflichtung vehement und dezidiert ab. Er berichtet von seinen negativen Erfahrungen an einem früheren Schulort.

Ich finde das ganz, GANZ SCHLECHT, weil, das macht die Leute kaputt. Das ist einfach,... das ist von mir aus gesehen einfach mit den Leuten gespielt. Aufgrund von dem, wie wir uns das vorstellen, verheizen wir wieder ein paar. SL 19

Einig sind sich die unterrichtenden Schulleitenden, dass ganz bewusst zwischen den verschiedenen ,*Hüten*' unterschieden werden muss. Das bedeutet, dass keine Störungen im Unterricht zugelassen werden, weil eine dringliche Sache als Schulleiter/in zu erledigen ist. Gleichzeitig bleibt gerade diese Forderung für einige Befragte ,*Wunschdenken*'; sie erleben im Schulalltag ein stetes ,*Hin-und-her-gerissen-Sein*'.

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Schulleitungs- und Führungsmodell

- Keine/r der ,*übergeordneten Gesamtschulleiter/innen*' unterrichtet.
- Alle Stufenleitenden haben eine Unterrichtsverpflichtung an der eigenen Schule (eine Stufenleiterin an einer anderen Schule).

10.2.4 Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden zur Übernahme und Ausgestaltung der schulischen Führungsrolle

Bei der Übernahme der Leitungsaufgabe entwickeln die Schulleitenden – mit individuellen Unterschieden – innert kurzer Zeit eine berufliche Identität als schulische Führungsperson.

- Die Schulleitenden berichten mehrheitlich von einem *raschen* und *problemlosen Eintauchen* in die Führungsrolle.
- Insbesondere Schulleitende, die bereits über Führungserfahrung verfügen, stützen sich auf die ihnen bekannten *Rollenerwartungen* an die *Führungsposition* ab.
- Einzelne Schulleitende erleben den Prozess des Aufbaus eines *beruflichen Selbstverständnisses* als Führungsperson als schmerzhaft und benötigen dazu längere Zeit. ‚Herausfallen aus dem Kollegium und Distanzierung‘ rufen Gefühle von ‚Einsamkeit‘ hervor.

Diskussion

Die in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden mehrheitlich repräsentierte ‚rasche‘ und ‚weitgehend problemlose Übernahme‘ der Führungsrolle ist angesichts der wiederholten Ergebnisse empirischer Schulleitungsforschung (siehe Kpt. 2.2.2), dass Schulleitende auch nach Jahren der Leitungstätigkeit eher der beruflichen *Identität als Lehrperson* verhaftet bleiben (vgl. Storath, 1995; Werle, 2001; Wissinger, 1996), bemerkenswert. Auch wenn die hier vorliegende Studie einen *explorativen* Ansatz verfolgt und somit keinen Anspruch auf allgemeingültige Aussagen für die Grundgesamtheit der Aargauer Schulleitenden hegt, stellt sich doch die Frage, wie dieses Ergebnis zustande kommt. Eine Erklärung könnte in der *Aus- und Weiterbildung* liegen, in denen die *Reflexion der Führungsrolle* als Ausbildungselement enthalten ist.¹⁸⁶ Aus *Führungstheorien* und *Managementliteratur* sowie *eigener Führungserfahrung* verfügten die Schulleitenden durchaus über ‚*Vorstellungen zu Führung*‘, welche ihr Führungshandeln zu Beginn mehr oder weniger bewusst leiten. Auch ist die Reflexion der eigenen *impliziten Führungstheorien* (bspw. McGregor, 1960; siehe Kpt. 5.1.1) Gegenstand der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden. Seit den älteren Studien von Neulinger (1990), Storath (1995) Wissinger (1996) u.a. wurden auch die Aus- und Weiterbildungen von Schulleitenden in Deutschland und Österreich neu konzipiert (Huber, 2002, 2005), sodass auch hier von einem veränderten *beruflichen Selbstverständnis* von Schulleitenden ausgegangen werden darf und Ergebnisse der angeführten deutschen Studien mittlerweile vermutlich anders ausfallen würden.

Ein weiterer Grund für die mehrheitlich rasche Übernahme der Führungsrolle durch die Schulleitenden könnte darin liegen, dass in der öffentlichen Wahrnehmung im Kanton Aargau seit Beginn der Diskussion um die ‚*Geleitete Schule*‘ ab 2000 von ‚*Führung der Schule vor Ort*‘ die Rede war und die Kommunikation des BKS die Botschaft vermittelte, dass *Führung in der Volksschule gewollt ist* und die *operative Führung der Schule* als neue Funktion in der Aargauer Volksschule eingerichtet wird, die sich von der Funktion der Lehrperson unterscheidet (vgl. Orientierungs- und Informationsbroschüren BKS,

¹⁸⁶ Aufgrund der Ergebnisse aus Kapitel 10.1 ist zu vermuten, dass die Reflexion der Machtaspekte einer Führungsrolle in den Ausbildungen wenig reflektiert wird.

2003,b/c, 2004b, 2005a/b). Dies hat die Schulleitenden im Prozess der Rollengestaltung als Führungsperson vermutlich gestärkt und in ihrem persönlichen Entwicklungsprozess hin zu einem professionellen Führungsverständnis unterstützt.

Auch ist zu vermuten, dass ein Teil des Schulleitungshandelns bereits zu Beginn der Übernahme der Führungsrolle aus *role taking* (siehe Kpt. 4.2.3) bestand, da Vorstellungen von Erwartungen an eine Führungsrolle das Führungshandeln strukturierten. Aus der Führungsliteratur (bspw. bei Mintzberg, 1971, *klassische Führungsrollen*) waren die Erwartungen bekannt und konnten teilweise auch selbstverständlich und mühelos erfüllt werden. Auf der anderen Seite ist zu vermuten, dass zu Beginn der Einführung von Schulleitungen eine *systemische Unterdeterminiertheit* der schulischen Führungsposition vorlag, sodass bis zur Konsolidierung der neuen Führungsstrukturen auch *role making* (vgl. Mead 2007/1973; siehe Kpt. 4.2.3) erforderlich war: Die Schulleitenden sind gefordert, die vielfältigen Erwartungen der *relevanten Bezugsgruppen* wahrzunehmen, auf diese *empathisch* einzugehen und mit Kreativität ihr Führungshandeln den unterschiedlichen Erwartungen entsprechend zu modifizieren. Da institutionelle Regelungen und Vorgaben Schulleitungshandeln zwar *strukturieren*, aber *nicht determinieren*, ist aus *akteurtheoretischer Perspektive* anzuführen, dass die Schulleitenden in ihrer Führungstätigkeit die Führungsstrukturen in der Einzelschule *handelnd gestalten, die Strukturen aufbauen und stabilisieren* (Fend, 2006, 2008; Giddens, 1997; Schimank, 1996, 2000). Die *systemische Unterdeterminiertheit* der neuen Führungsfunktion kreiert neben Unsicherheit ja auch *Freiheitsgrade*, welche die Schulleitenden bei der *Ausgestaltung ihrer Führungsrolle* und der *Durchsetzung ihrer Gestaltungsintentionen* durch *geschicktes Führungshandeln* nutzen können.

Klassische Rollenkonflikte erleben Schulleitende in erster Linie im Zusammenhang mit der eigenen Unterrichtstätigkeit

In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden sind *klassische Rollenkonflikte* (siehe 4.2.2) kaum repräsentiert. *Inter-Rollen-Konflikte* sowie *Person-Rollen-Konflikte* sind im Zusammenhang mit dem *eigenen Unterrichten* als Schulleiter/in repräsentiert.

- Kommt der Unterrichtstätigkeit mehr Aufmerksamkeit zu als der Leitungsaufgabe – vorab weil das Unterrichtspensum hoch ist – wird dies für den Aufbau eines *beruflichen Selbstverständnisses* als Führungsperson als *problematisch* erachtet.
- Entscheidend ist der Aufwand, mit dem die Ansprüche an die eigene Unterrichtsqualität realisiert werden können, denn wenn der/die Schulleitende den Ansprüchen anderer sowie den eigenen an die Unterrichtsqualität nicht zu genügen vermag, verliert sie die Akzeptanz der Lehrpersonen und ihre Vorbildfunktion.
- Um Rollenkonflikte zu vermeiden, wird eine bewusste Unterscheidung der ‚Hüte‘ verlangt.

Diskussion

Das weitgehende Fehlen von *klassischen Rollenkonflikten* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden bedeutet nicht, dass solche nicht existieren, sondern dass diese während des Interviews nicht reflektiert und repräsentiert werden. Es muss vermutet werden, dass *klassischen Rollenkonflikten* sowie *Dilemmata der Führungsrolle* (Neuberger, 2002; siehe Kpt. 5.4.1) von den Schulleitenden als ‚gegeben‘ erachtet werden und deshalb nicht explizit genannt werden. Ein *Inter-Rollenkonflikt* besteht allenfalls zwischen den Erwartungen an die *zeitliche Präsenz* der Schulleiterrolle und den Erwartungen an die Mutter- bzw. der Vaterrolle (siehe Kpt. 4.2.2).

In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden zur Frage nach der Bedeutung des *eigenen Unterrichtens* beim Erwerb eines *beruflichen Selbstverständnisses* als Führungsperson sind sowohl ein *Inter-Rollenkonflikt* als auch ein *Person-Rollenkonflikt* repräsentiert. Der *Inter-Rollenkonflikt* ergibt sich aus den verschiedenen Anforderungen an die Unterrichtsrolle und der Schulleitungsrolle. Die berichtete ‚*Zerrissenheit*‘ zwischen den beiden Rollen entsteht aufgrund der *unterschiedlichen Erwartungen der Bezugsgruppen* – Schüler/innen, Eltern und Schulpflege sowie Lehrpersonen. Letztere erwarten von der Schulleitungsperson einen ‚*vorbildlichen Unterricht*‘. Dabei dürften die Erwartungen an die Unterrichtsrolle ziemlich klar sein, jene an die Schulleitungsrolle zu den beiden Befragungszeitpunkten hingegen weniger; so ist auch die Aussage zu verstehen, dass man sich als Schulleiter/in anfänglich ‚*im Unterricht erholen*‘ kann. Eine Verantwortung als Klassenlehrperson in der Funktion als Schulleiter/in wird ausgeschlossen – dies analog der Evaluationsergebnisse bei Roos (2005). Zum einen ist dies begründet in der zeitlichen Belastung aber insbesondere, weil eine ‚Personalunion‘ von Klassenlehrer- und Schulleitungsrolle erhebliche Rollenkonflikte bei Schwierigkeiten mit Schüler/innen und Eltern provozierte.

Können die persönlichen *evaluativen Selbstansprüche* (siehe Kpt. 4.2.5) an die *eigene Unterrichtsqualität* nicht erfüllt werden, weil die inhaltliche und / oder zeitliche Belastung durch die Führungsrolle zu gross ist, liegt ein *Person-Rollen-Konflikt* vor. Schulleitende können sich durch *Umdeutung* bspw. durch *Senken der eigenen evaluativen und normativen Selbstansprüche* (siehe Kpt. 4.2.5) oder durch den *Verzicht* auf einen der beiden Funktionen bzw. den bewussten Entscheid für eine der beiden Rollen, diesem Konflikt entziehen. Die unterschiedlichen Meinungen der Schulleitenden zur Frage des *eigenen Unterrichtens* zeigen auf, dass die lokalen Bedingungen und organisationalen Voraussetzungen einen Einfluss auf die Einschätzungen der einzelnen Schulleitenden bezüglich der Bedeutung der Unterrichtstätigkeit haben und die Frage entsprechend kontrovers beantwortet wird. Bezüglich der Effekte des Unterrichtens könnte auch argumentiert werden, dass gerade jene Schulleitende ‚gefahrlos‘ unterrichten können, ohne in Rollenkonflikte zu geraten, die über ein *stabiles Rollenbewusstsein als Schulleiter/in* verfügen.

Die Schulleitenden beobachten bei den Lehrpersonen spezifische Verhaltensweisen ihnen gegenüber, rolleninadäquate Erwartungen an sie als Führungsperson sowie ‚neue Haltungen‘.

- Die Schulleitenden beobachten in ihrer Gegenwart bei den Lehrpersonen Veränderungen sowohl in der Kommunikation als auch bezüglich der Körperhaltung.
- Lehrpersonen versuchen, sich gegenüber der neuen Schulleitungsperson gut darzustellen und zu positionieren.
- Lehrpersonen stellen an die neue Führungsperson *rolleninadäquate* Erwartungen, welche die Schulleitenden zurückweisen.
- Lehrpersonen hegen gegenüber Führungspersonen und Führung als solche ‚*verquere*‘ und ‚*veraltete*‘ Einstellungen.
- Die Haltung der Lehrpersonen ‚*alle Verantwortung für Schule und Unterricht*‘ der Schulleitung zu überantworten, wird zurückgewiesen.

Diskussion

Die *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden beinhalten Wahrnehmungen von Verunsicherungen seitens der Lehrpersonen ihnen gegenüber als neue Führungspersonen; diese äussern sich in Körperhaltungen wie in ‚*verqueren*‘ Bemerkungen. Die Tatsache, neu eine direkte Vorgesetzte, einen direkten Vorgesetzten zu haben, ist für Lehrpersonen eine ungewöhnliche Situation. Damit wird ihr bisheriges *berufliches Selbstverständnis* des „Autonomie-Parität-Musters“ (Lortie, 1972 in Frage gestellt und Lehrpersonen müssen sich mit den Inhalten des ‚*neuen Paradigmas*‘ kognitiv wie emotional auseinandersetzen. Hier sind sowohl individuelle wie organisationale Lernprozesse (Argyris et al., 2006; Senge, 1999) zu initiieren. Im Gegensatz zu den Schulleitenden hatten die Lehrpersonen bis zu den Befragungszeitpunkten weniger Gelegenheit, sich mit der ‚*Geleiteten Schule*‘ und den Implikationen für die Lehrfunktion bzw. mit dem neuen *Berufsauftrag* (vgl. GAL, SAR 411.200; siehe Kapitel 3.2.2) zu befassen. Ein Stück weit, sind die Verunsicherungen der Lehrpersonen, die sich in der Kommunikation und im körperlichen Ausdruck verschaffen, daher nachvollziehbar und verständlich. Dass Lehrpersonen in der für sie ungewohnten Situation bestrebt sind, sich gegenüber den Schulleitenden positiv darzustellen und vorteilhaft zu positionieren, ist ein menschliches Verhalten, das sich in vielen, aber insbesondere in *asymmetrischen Sozialbeziehungen* (vgl. Homans, 1973; Zalesny et al., 1995) äussert und wertfrei zur Kenntnis genommen werden sollte.

Die *rolleninadäquaten Erwartungen* von Kollegien an die Adresse der Schulleitung sind ein weiterer Hinweis auf eine *kollektive Verunsicherung* darüber, was im ‚*neuen Paradigma*‘ Gültigkeit hat und was nicht (mehr). Es kann aber auch ein Hinweis sein, dass Lehrpersonen nicht bereit sind, die neuen Strukturen und gesetzlich-institutionellen Vorgaben zu akzeptieren und sich auf die *mikropolitische Taktik* des *Nicht-wahrhaben-Wollens* verlegen. Auch kann es sich um einen ‚Test‘ der Lehrpersonen zur Rollensicherheit der Schulleitenden handeln sowie darum, den eigenen bzw. kollektiven *Handlungsspielraum* auszuloten und gegebenenfalls zu erweitern. Die Einführung neuer Führungsstrukturen und der Wechsel in der Schulleitung an sich fordern *mikropolitische Aktivitäten* seitens der schulischen Akteure – insbesondere der Lehrpersonen – zur Wahrung ihrer *Interessen* und *Handlungsfreiräume* geradezu heraus (vgl. Altrichter, 1996; Ball, 1990; siehe Kpt. 5.2.2). So entstehen vermutlich verschiedene *Intentionsinterferenzen* (vgl. Schimank, 2000), die in der schulischen Führungspraxis nun konkret abgearbeitet werden. Durch die klare Zurückweisung der rolleninadäquaten Erwartungen an die Schulleiter seitens der Lehrpersonen, gestalten erstere die neuen Führungsstrukturen handelnd aus und stabilisieren sie (siehe Kpt. 4.2.6).

Die Haltung der Lehrpersonen, die *Verantwortung* für Schule und Unterricht im ‚*neuen Paradigma*‘ vollumfänglich an die Schulleitung abzugeben, ist als weitere *mikropolitische Taktik* zu erkennen; denn *passiver Boykott* als *stiller, nicht offen ausgetragener Widerstand* ist eine Möglichkeit der weniger mächtigen Akteure, sich gegen ‚Zumutungen‘ zur Wehr zu setzen (siehe Kpt. 5.2.2). Lehrpersonen fühlen sich durch die *antizipierten, vermeintlichen* und / oder *tatsächlichen Einschränkungen ihrer pädagogischen Handlungsautonomie* bedroht und werfen ihr *bisheriges Engagement* für die Schule in die ‚Waagschale‘. Setzt sich die Haltung der Lehrpersonen durch, Verantwortung abzulehnen, sind negative Konsequenzen für die Schul- und Unterrichtsqualität absehbar, sodass *Phänomene dritter Art* von *Transintentionalität* entstehen und das *handelnde Zusammenwirken* der schulischen Akteure im Rahmen der neuen Führungsstrukturen auf der Mesoebene *unvorhergesehene, nicht intendierte Effekte* zur Folge haben (vgl. Schimank, 2000).

Die Schulleitenden stellen durch bewusst gewählte Schritte eine professionelle Distanz zu den Kolleg/innen her.

- Die Schulleitenden nehmen bewusst gezielte *Schritte der Distanzierung vom Kollegium* vor. Berichtet werden der Austritt aus kollegialen Intervisions- und Gesprächsgruppen, eine gezielte Veränderung des kommunikativen Verhaltens als Führungsperson und die weitgehende Vermeidung von privaten Kontakten und Gesprächsinhalten mit Kolleg/innen.

Diskussion

Mit *gezielten Distanzierungsschritten* stellen die Schulleitenden eine *soziale Distanz* zu den Geführten her und stabilisieren ihre eigene Führungsposition, indem sie sich durch bewusste Handlungen von der *Lehrerposition* absetzen. Mit der sozialen Distanzierung formen Schulleitende ihre *Führungsrolle gestaltend aus* und *nehmen ihre formale Position* in Absetzung von der Lehrerposition vor. Der *symbolische Aspekt* ist dabei nicht zu unterschätzen (siehe Kpt. 5.1.5) und offensichtlich sind die Schulleitenden sich der *strukturierenden* und *stabilisierenden Wirkung* ihres distanzierenden Handelns auch bewusst. Dies wirft dann die Frage auf, wie es den Schulleitenden gleichzeitig gelingt, die *soziale Nähe*, die in der Schule ein wichtiger Aspekt des Zusammenlebens und -arbeitens darstellt (Dubs, 2006), aufrecht zu erhalten bzw. von neu gewählten Schulleitenden erst herzustellen. Es wird die *Balance* zwischen Nähe und Distanz in der *sozialen Beziehung* bzw. der *Beziehungsgestaltung* zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen angesprochen; in der Ausgestaltung von Vorgesetzten-Geführten-Beziehungen sind die individuellen Akteure der Aargauer Volksschule aber noch wenig geübt.

Der Versuch der Lehrpersonen, sich mit den Schulleitenden gut zu stellen und auch privat Kontakte zu unterhalten, kann auch auf dem Hintergrund der *Machtreduktionstheorie* (Mulder, 1997) diskutiert werden. Individuen sind bestrebt, die soziale Distanz zur *übergeordneten*, in der Organisationshierarchie *höher positionierten Personen* zu verringern – und gleichzeitig gegenüber in der Hierarchie *tiefer Positionierten* zu vergrößern. Bezogen auf die Lehrpersonen versuchen sie, die Distanz zur Schulleitungsperson gering zu halten und *soziale Nähe* herzustellen, um ihren *individuellen Einfluss- und Handlungsbereiches* innerhalb des sozialen Gefüges der Einzelschule sicher zu stellen und wenn möglich, zu erweitern.

Es bestehen geschlechtsspezifische Tendenzen in den Selbst- und Fremdreferenzen bei der Übernahme der Führungsrolle.

In den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur Übernahme der Führungsrolle sind zwei *geschlechtsspezifische Aspekte* zu erkennen:

- Fünf der zwölf Schulleiter berichten von *inadäquaten Erwartungen* seitens der Lehrpersonen, hingegen keine der befragten Schulleiterinnen.
- Zwei Schulleiterinnen berichten von *Widerständen* – insbesondere seitens älterer Lehrer; davon berichtet im Zusammenhang mit der Rollenübernahme kein Schulleiter.

Diskussion

Dieses Ergebnis regt zu einigen ‚spekulativen‘ Überlegungen bezüglich *geschlechtsspezifischer Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster* an (siehe Kpt. 5.3.1). Ein Gedankengang könnte dahin gehen, dass die Schulleiter im Vergleich zu den Schulleiterinnen in ihrer Führungsrolle *gefestigter* und (*selbst-*)*bewusster* sind und Widersprüche und rolleninadäquate Erwartungen rascher wahrnehmen und unverzüglich dagegen einschreiten als Schulleiterinnen. Der folgerichtige zweite ‚spekulative‘ Gedankengang lautete dann, dass Lehrpersonen an Schulleiterinnen weniger rolleninadäquate Erwartungen stellen als an Schulleiter. Dies erscheint eher unwahrscheinlich, denn es ist aufgrund der negativ konnotierten *geschlechtsstereotypen Haltung* gegenüber ‚Frauen und Führung‘ nicht anzunehmen, dass deren Rollenfestigkeit weniger auf ‚die Probe‘ gestellt wird als jene der Schulleiter – oder anders gesagt, dass Lehrpersonen Schulleiterinnen gegenüber weniger *mikropolitische Taktiken* anwenden. Wird vorausgesetzt, dass an Schulleiterinnen ebenfalls *inadäquate Rollenerwartungen* gestellt werden, drängen sich dazu einige Fragen auf: Weshalb nehmen Schulleitende diese nicht wahr? Und falls sie diese doch wahrnehmen, weshalb sind sie bereit, solche hinzunehmen und zu ignorieren? Im ersten Fall würden die Schulleiterinnen eine Art *psychischen Selbstschutz des Verdrängens* einrichten; das würde zumindest erklären, weshalb rolleninadäquate Erwartungen seitens der Lehrpersonen in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleiterinnen nicht repräsentiert sind. Im zweiten Fall entsprächen die Schulleiterinnen dem *geschlechtsstereotypen Bild* des weiblichen *Harmoniebedürfnisses*. Die Beantwortung dieser ‚Spekulationen‘ muss hier offen bleiben.

Auch die berichteten *Widerstände gegenüber Schulleiterinnen* bieten Hand für hypothetische Überlegungen: Es ist nachvollziehbar, dass *geschlechtsstereotype Vorurteile* gegenüber *Frauen in Führungspositionen* (siehe Kpt. 5.3) und der gesellschaftlich-kulturelle Hintergrund, dass Frauen in Führungspositionen ‚*unpassend*‘ sind (Neuberger, 2002; siehe Kapitel 5.3), das Verhalten der Lehrpersonen gegenüber Schulleiterinnen beeinflussen. Im Zusammenhang mit der Einführung operativer Führungsstrukturen stellen sich für Frauen Schwierigkeiten in zweifacher Hinsicht: einmal durch die Tendenz zur Ablehnung gegenüber ‚Führung als solche‘ in einem ‚*egalitären*‘ beruflichen Selbstverständnis und zum andern ihnen gegenüber als ‚Frau in einer Führungsposition‘ im Besonderen. Dass Vorurteile gegenüber Frauen in Schulleitungspositionen bei älteren Lehrern besonders manifest sind, ist denkbar – hier aber weder zu beweisen noch zu widerlegen.

Eine andere Hypothese könnte lauten, dass Frauen ‚sensibler‘ auf Widerstände reagieren, diese früher und intensiver und auch als ‚bedrohlicher‘ wahrnehmen als Schulleiter. Die Interviews mit Schulleitern mit ‚*Erfahrungen vom Scheitern*‘ zeigen nämlich, dass diese mit der Zeit auf reichlich Widerstand in den Kollegien stiessen, diese nach eigener Aussage aber ‚*zu spät*‘ wahrnahmen.

Abschliessend ist ein letzter geschlechtsspezifischer Hinweis anzubringen bezüglich der Aussage an die Adresse der Schulleiterin, sie sei ‚*nicht mehr menschlich*‘, als sie sich vom Kollegium zu distanzieren begann. Ob dieser Vorwurf so auch an einen Schulleiter gerichtet worden wäre oder ob hier eine *geschlechtsspezifisch unterschiedliche Attribuierung* bzw. Bewertung von männlichem und weiblichem Verhalten (vgl. Fried et al., 2001) vorliegt, bleibt hier ebenfalls hypothetisch.

10.3 Führungsphilosophie, Führungsgrundsätze, Visionen und übergeordnete Zielsetzungen zur ‚guten Führung‘ einer Einzelschule

In der *Führungskonzeption* sind die *normativen strategischen Zielsetzungen der Schulführung* enthalten und schriftlich formulierte Aussagen zu *Führungsphilosophie, Führungsgrundsätzen* sowie zu den *übergeordneten Zielsetzungen* festgeschrieben (siehe Kpt. 5.4.2; Kpt. 5.5.1). In der *‚persönlichen Führungskonzeption‘* sind die *Führungsphilosophie, die Führungsgrundsätze* bzw. die *Ideale* zu ‚guter‘ Führung enthalten. Als *kognitive Konzepte* (Esser, 1993) sind sie für das Führungshandeln handlungsleitend.¹⁸⁷

10.3.1 Ideal einer ‚gut geleiteten‘ Schule

Welche Merkmale kennzeichnen eine ‚gut geleitete‘ Schule?

Gemeinsam vertretene ‚pädagogische Ausrichtung und Werthaltungen‘ der Schulleitung und des Lehrkollegiums

Kennzeichen einer ‚gut geleiteten‘ Schule sind für sechs Schulleitungspersonen die *‚gemeinsame pädagogische Ausrichtung‘* sowie *‚pädagogische Werthaltungen‘*, die von der Schulleitung und den Lehrpersonen mitgetragen werden, sodass die getroffenen Vereinbarungen eingehalten und gemeinsam gegenüber Schüler/innen und Eltern durchgesetzt werden.

Was ist noch eine gut geleitete Schule? Man setzt sich gemeinsam auseinander mit pädagogischen Themen, das ist für mich ein Muss. Man ist bereit und offen für stufenübergreifendes Zusammenarbeiten, überhaupt für das Zusammenarbeiten. SL 20

Die Lehrpersonen tragen eine ‚gut geleitete‘ Schule als Gesamtes mit und arbeiten gemeinsam an den relevanten pädagogischen Themen. *‚Gute Arbeit‘* zu leisten und innovativen Unterricht zu erteilen, stehen für das Lehrerkollegium und die Schulleitung im Zentrum.

Schülerinnen und Schüler im Zentrum von Schule

Kinder gern zu haben, erachtet eine Schulleiterin als Muss, denn um Kinder und Jugendliche geht es in der Schule.

Im Mittelpunkt einer gut geführten Schule stehen immer noch die Kinder und es gilt, ihnen einen guten Unterricht zu gewährleisten, denn sie müssen schlussendlich weiterkommen. Ich denke, dass ich dafür als Schulleiter verantwortlich bin. Ich brauche dazu gutes Personal, welches die Kinder dahin bringt. SL 8

Drei Schulleitende stellen die Bedürfnisse und Anliegen der Schüler/innen als Lernende in den Mittelpunkt; jedes Kind hat Anspruch auf einen guten Unterricht. Ein gutes *‚Klassen- und Schulklima‘* müssen ebenso im Mittelpunkt der schulischen Anstrengungen stehen. Eine Schulleiterin sagt dazu grundsätzlich:

¹⁸⁷ Die hier im empirischen Teil vorgenommene Unterscheidung zwischen der *‚persönlichen Führungskonzeption‘* bzw. Führungsphilosophie, -grundsätzen und der *‚konkreten Führungspraxis‘* ist insofern eine ‚akademisch-theoretische‘, als dass es sich bei beiden um *komplexe Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten handelt und nicht um Feldbeobachtungen. Für die Analyse, Interpretation und Diskussion der qualitativen Daten ist die Unterscheidung hingegen sinnvoll (siehe Kpt. 7, *Begründung im Methodenteil*).

... und vor allem, als ‚gute Schule‘ hat man schon fast zuoberst: kein Kind wird beschämt. Weil das ist lernhindernd. Und auch gegenseitig die Lehrpersonen untereinander. Das ist Wunschdenken. SL 20

Sie drückt unmissverständlich aus, dass es sich dabei um einen noch nicht realisierten ‚Idealzustand‘ handelt.

Gute Arbeitsatmosphäre und Unterstützung für Lehrpersonen durch die Schulleitung

Die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen ist in einer ‚gut geleiteten‘ Schule hoch und es besteht eine angenehme und unterstützende Atmosphäre.

Dass man Rat holen kann, dass man sich reflektieren kann, dass man dort etwas deponieren gehen kann, dass man etwas erzählen kann, um eine Rückmeldung zu erhalten. -- Es ist auch ein Zeitfaktor, den man hat, um teilweise auch persönliche Dinge zu besprechen. SL 6

Insgesamt sind die Lehrpersonen in einer ‚gut geleiteten‘ Schule im administrativ-organisatorischen Bereich entlastet und von übergreifenden Planungsaufgaben befreit und haben den notwendigen „Freiraum für das Kerngeschäft“ (SL 6).

Zusammenfassend zur Frage nach den Merkmalen einer ‚gut geleiteten‘ Schule die Zitate einer Schulleiterin und eines Schulleiters:

Wenn das Klima stimmt, daran erkennt man eine gut geführte Schule. Wenn sowohl Lehrer als auch Schüler und Eltern gerne mit der Schule zu tun haben. Und wenn alle ‚gern‘ kommen, das in Anführungs- und Schlusszeichen, denn gerade in der Oberstufe, da kommt man halt nicht immer so gerne zu Schule, aber doch, dass wenn man da ist, dass es stimmt. Ganz allein kann man es nie recht machen, aber dem ‚grossen Kuchen‘, dem muss es wohl sein. SL 11

In einer ‚gut geleiteten‘ Schule fühlen sich die Schüler/innen wie die Lehrpersonen wohl und alle können ihr Potential entfalten und nutzen.

„Und wenn man in einem Schulhaus merkt, da ist eine Ansprechperson da, da sind Abläufe da, da sind Abmachungen da, da sind Werthaltungen definiert, dann würde ich sagen, das ist jetzt professionell.“ SL 1

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Geschlecht

- Zwei Schulleiter von zwölf und vier Schulleiterinnen von acht nennen das Wohlbefinden der Schüler/innen als Indikator für eine ‚gut geleitete‘ Schule. Für die Schulleiterinnen stehen die Kinder und Jugendlichen und ihre Wohlbefinden stärker im Zentrum.

10.3.2 Führungsgrundsätze, leitende Werte und Idealvorstellungen zur operativen Führung einer Schule

Welche Führungsgrundsätze, Führungswerte und Grundhaltungen sind in der ‚persönlichen Führungskonzeption‘ der befragten Schulleitenden repräsentiert?

Individuelle ‚Führungscredos‘

Eine der befragten Schulleiter/innen legt ihrem Führungshandeln folgende ethisch-moralischen Haltungen zugrunde.

Ich will jeden Morgen in den Spiegel und in meine Augen sehen und sagen können, das kann ich vertreten. Es hat ganz viele Entscheide gegeben, häufig waren sie politischer Natur, welche die Schulleitung ausführen sollte, wo wir als Schulleiterinnen sagen mussten, das ist absolut nicht kindsgerecht oder nicht in dem Rahmen, oder in dem Zeitrahmen drin -- und das Einfachste wäre gewesen, wir hätten einfach den Druck weiter gegeben und gesagt, so machen wir es. [...] Also ich hätte keine Entscheide durchziehen können, weil ich jetzt Befehlsempfängerin bin, abgesehen davon, bin ich keine gute Befehlsempfängerin, schon gar nicht bei Befehlen, die ich als wenig sinnvoll empfinde. -- Ja, ich will ethisch dahinter stehen können. SL 2

Eine Schulleiterin will ihr „Führungscredo“ (SL 9) leben, ihre Werte kommunizieren und halten, was sie verspricht sowie ehrlich sein sich selbst und Anderen gegenüber. Ein Schulleiter achtet auf Kongruenz zwischen seinen Aussagen und seinem Handeln und zwei weitere Schulleiter sowie eine Schulleiterin legen grossen Wert darauf, dass sie für das Gegenüber in ihren Reaktionen und Handlungen ‚berechenbar‘ sind.

Positives Menschenbild, positive Grundhaltung und gelebte Wertschätzung gegenüber Menschen und insbesondere gegenüber Kindern

Fünfzehn von zwanzig befragten Schulleitenden erachten eine ‚grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Menschen‘ bzw. „eine positive menschliche Grundhaltung“ (SL17) verbunden mit der ‚Freude an Menschen‘ und am ‚Umgang mit Kindern und Jugendlichen‘ als grundlegend.

Ich sage es jetzt ganz naiv. Es gäbe da sicher schöne Fremdwörter dazu. Man muss die Leute gerne haben. Die Mitarbeitenden und die Kinder muss ich auf eine gesunde Art und Weise wertschätzen, gern haben, auch wenn sie einen manchmal nerven. Ich darf keine Aggressionen aufkommen lassen oder sogar anfangen, jemanden abzuschreiben und in eine Ecke zu stellen. Dann kann man eine solche Person auch nicht mehr weiter entwickeln. -- Für mich ist es wichtig, dass ich... von mir aus anders gesagt -- diese Empathie immer wieder frisch habe, dass ich mich immer wieder in einen Zustand versetzen kann, in dem ich wieder eine frisch geputzte Wandtafel habe, auf die ich die Geschichte des nächsten Tages wieder neu schreiben kann. SL 4

Eine ‚wertschätzende, empathische Einstellung‘ bezeichnen Schulleitende als Grundlage ihrer Führungsphilosophie. Führende müssen Verständnis für die Bedürfnisse und Anliegen anderer aufbringen und ‚Menschen gegenüber Wertschätzung‘ empfinden.

Das Primäre finde ich den Umgang mit den Leuten; das ist für mich das wesentliche Element einer guten Führung. Es reicht nicht aus, aber es ist die Basis. Wie geht jemand mit den Leuten um? Ist es eine wertschätzende, anerkennende Haltung, die dahinter steht? SL 14

Die Bedeutung der ‚gelebten Wertschätzung‘ betonen drei Schulleiter als ihren wichtigsten Führungswert. Einem ist es insbesondere wichtig, dass die Lehrpersonen, die von ihm erhaltene Wertschätzung an Schüler/innen und Eltern weitergeben und Wertschätzung in der Schule leben. Schüler/innen wie Eltern und Lehrpersonen ‚ernst nehmen‘, ‚keine vorgefasste Meinung‘ haben und ‚immer wieder das Positive in den Menschen‘ sehen und betonen, sind weitere genannte Werte.

Zwei Schulleitende erwähnen die Bedeutung einer ‚dienenden Haltung‘ als Führungsperson gegenüber den Geführten.

Ich habe immer noch den Eindruck oder meine Führungsphilosophie ist immer noch die: Selbstverständlich muss ich mich entscheiden und will/kann auch Entscheidungen treffen, aber es existiert da auch immer noch die dienende Haltung. Diese dienende Haltung möchte ich im positiven Sinne verstanden wissen, also nicht der „Gang go!“¹⁸⁸ sein. SL 5

Visionen entwickeln und Ziele setzen und dabei das ‚Ganze‘ im Blick haben

Zur Führung gehört zu wissen, wohin die Entwicklung geht und wo die Schule in einem halben Jahr oder in mehreren Jahren stehen soll, Ideen oder Visionen für die Schule zu haben und diese langfristig zu denken.

Und was an und für sich dahinter steht an unserer Führungsphilosophie, die wir gehabt haben an der Schule, es ist nicht irgend ein Geheimplan oder so, aber als wir wussten, in welche Richtung wir gehen, war das schon ein grosser Anreiz. Jetzt gehen wir mal und entwickeln diese Schule nachhaltig und machen nicht einfach irgendwie beim nächsten Wechsel wieder etwas Neues. SL 17

Eine gute Schulleitungsperson sieht die Schule in einem grösseren Kontext und formuliert die damit verbundenen *Perspektiven*, *Visionen* und *Zielsetzungen* für die weitere Entwicklung der Einzelschule.

Also ein wichtiger Punkt ist schon, ein Ziel zu haben, wissen wohin, also auch vorausschauend, also nicht nur die Schule für sich, sondern die Schule in einem grösseren Kontext zu sehen -- also auch Ideen zu haben, abschätzen können, was ist jetzt ein wenig wichtig, mit dem Team zusammen Sachen anzusehen. -- Das finde ich auch ganz wichtig, die Leute mit zu nehmen. Und ein Tempo, so im Vorwärtsgehen in der Schulentwicklung, dass das Team mitkommt, sodass die Leute mitkommen. SL 16

Dabei ist notwendig, dass die Führungsperson die ‚Gesamtschau‘ der Entwicklungen der Schule besitzt und inhaltliche Zusammenhänge über das Ganze hinweg erkennt.

Den Anspruch zu haben über der Sache zu stehen. Also ein klares, ja ein klares Bild vor sich zu haben, was -- was geht da überhaupt ab. SL 17

¹⁸⁸ Ein Schweizer Dialektausdruck, der eine Person bezeichnet, die für Andere springt. Freie Übersetzung „Geh, hol' und bring mir!“

Transparenz und Kommunikation der eingeschlagenen Entwicklungsrichtung

Sieben Schulleitende legen besonderen Wert darauf, den Lehrpersonen gegenüber die eingeschlagene Entwicklungsrichtung und angestrebten Führungsziele transparent zu machen und sicherzustellen, dass diese nachvollziehbar sind. Sollen die Lehrpersonen „im gleichen Boot“ (SL 7) sitzen und sitzen bleiben, ist die transparente Kommunikation der inhaltlichen Entwicklungsausrichtung unabdingbar. Damit verbunden sind eine sorgfältige und zeitlich realistische Planung der einzelnen Schritte sowie deren umsichtige Umsetzung.

Ich denke, eine gut geführte Schule, da wissen die Angestellten, die Lehrpersonen in welche Richtung es geht über Jahre. Und sie wissen, dass es kein überladenes Programm ist, dass es schrittweise vor sich geht und sie können die Schritte sehen und einigermaßen nachvollziehen. Sie wissen dass -- ihnen nichts vorenthalten wird, also Transparenz in der Kommunikation.... Sie kennen die Meinung des Schulleiters, in welche Richtung dass er zielt und der bekundet das auch offen, was er... in welche Richtung, dass er geht, was er unterstützt. SL 17

Die Vermittlung von ‚Sicherheit‘ in Bezug auf die Gesamtentwicklung der Schule bezeichnet eine Schulleiterin als Grundvoraussetzung, um die Lehrpersonen für die anstehenden Entwicklungsschritte „zu motivieren“ (SL 15) und diese von den pädagogischen Visionen und vorgesehenen Entwicklungen zu überzeugen, zu begeistern und auf den vorgezeichneten „Weg mitzunehmen“ (SL 15).

Vertrauen schenken und als Schulleiter/in Vertrauen bei den Lehrpersonen aufbauen

Zwölf der befragten Schulleitungspersonen stellen den Wert ‚Vertrauen‘ ins Zentrum ihrer Führungsarbeit. Sie betonen, dass *Vertrauen* die Basis für jegliche Entwicklungsarbeit ist. Einmal geht es um das Vertrauen, das die Schulleitungsperson den Lehrpersonen entgegenbringt und dann darum, dass die Schulleitungsperson das Vertrauen der Lehrpersonen gewinnt. Zwei Schulleiter unterstreichen besonders, wie wichtig ihnen ist, Vertrauen in die Mitarbeitenden zu haben.

Ich muss den Leuten vertrauen und Rahmenbedingungen schaffen, dank derer sie mit ihren Dingen kommen können. Dann kommen sie auch. SL 14

Wichtig ist den Befragten das Vertrauen der Lehrpersonen zu besitzen; damit dies entsteht, schaffen sie Rahmenbedingungen für offene Gespräche, in denen sich die Lehrpersonen mit ihren Anliegen und Problemen an die Schulleitenden wenden. Zentrale Voraussetzung für die Vertrauensbildung ist „Verschwiegenheit“ (SL 1). Ohne Vertrauen wird es schwierig, den Lehrpersonen den für die pädagogische Arbeit notwendigen Freiraum zu gewähren. Schliesslich wird angeführt, dass Vertrauensverhältnisse stets fragil bleiben und dass Vertrauen immer wieder neu hergestellt und gesichert werden muss.

Freiräume und Gestaltungsfreiheit in der pädagogischen Arbeit für Lehrpersonen und Delegation

Zwei Schulleiterinnen und drei Schulleiter betonen die Notwendigkeit, den Lehrpersonen Freiräume in der pädagogischen Arbeit zu gewähren und ihnen ihre Selbstständigkeit zu belassen.

Ein Emanzipationsgedanke, ein Autonomiegedanke ist auch dabei. Meine Leute sollen weiterhin selbständig arbeiten können. Die Strukturen, die ich aufbaue, und auch die Qualitätssicherung sollten ohne mich weiterlaufen, wenn ich nicht mehr da bin. Ich werde ja nicht ewig da sein. Ich möchte meinen Leuten Instrumente in die Hand geben, damit sie selbständig arbeiten können. SL 14

Etwas anders formulieren es zwei Schulleitende, die beide anstreben, sich ‚entbehrlich‘ zu machen.

Eine Schulleiterin erachtet es wichtig, als Führungsperson etwas zu initiieren und zu erarbeiten und dann „los zu lassen“ (SL 11) und die Verantwortung für den entsprechenden Bereich an die Lehrpersonen abzugeben. Dazu auch ein Schulleiter:

Aber ich versuche immer, mich selber zurückzunehmen. Mein Rollenverständnis ist es auch, dass ich nicht anfangen darf, zu stark selber Dinge zu tun. Ich nehme den Anderen Energie weg, wenn ich beginne, mein eigenes Ding hineinzunehmen. SL 14

Sollen Lehrpersonen Verantwortung übernehmen, sehen sechs der Schulleitenden die logische Konsequenz darin, Aufgaben und Kompetenzen unter geklärten Rahmenbedingungen an die Lehrpersonen abzugeben bzw. zu delegieren.

Ein Schulleiter meint, wenn eine Führungsperson ein Menschenbild besitzt, das davon ausgeht, dass Menschen sich grundsätzlich selber führen und der „Mensch etwas leisten will“ (SL 5), kommt sie gar nicht darum herum, den Mitarbeitenden einen entsprechenden Freiraum zu gewähren. Eine Schulleiterin spricht sich eine von der „Humanistischen Psychologie“ (SL 2) geprägten Haltung zu, in der die „Selbstbestimmung des Menschen“ (SL 2) ein zentraler Wert darstellt.

Andererseits gehört der von der Schulleitung gewährte Freiraum in einen klaren Auftrag und Rahmen und „zu offen zu führen“ (SL 5) birgt Schwierigkeiten.

Und da bin ich also ganz fest davon überzeugt. Ich gehe davon aus, dass der Lehrerberuf eine verantwortungsvolle, eine sehr bereichernde Arbeit ist, bei der man sehr kreativ sein muss. Und das verträgt sich nicht mit allzu vielen Vorschriften. Und von dort her gesehen erwarte ich dann auch von einer Lehrperson, dass sie diese Freiheiten nutzt. Diese gebe ich ihr auch -- und ich meine immer noch, ich führe mit langer Leine. Weil ich denke, es gibt, wenn die Lehrer die Initiative entwickeln, wenn sie den Schüler, die Schülerin als Mensch sehen und versuchen, die Begabungen zur Entfaltung zu bringen, dann nachher sollen sie den ganzen freien Spielraum ausreizen, und das ist gut. Das finde ich gut, dann gibt es eine lebendige Schule. Dann passiert etwas zwischen dem Kind und der Lehrperson. Das ist die Hauptsache. Das erwarte ich eigentlich, dass sie diese Verantwortung wahrnehmen. SL 1

Schwierig wird das Gewähren von Freiraum, wenn Lehrpersonen nicht bereit sind Verantwortung zu übernehmen; denn wie eine Schulleiterin folgert, braucht es Freiräume, damit sich kreative Energie entfalten kann, hingegen kann und will sie als Führungsperson auch nicht allein die Verantwortung für die Entwicklung der Schule tragen.

Präsenz im Schulhaus und Nähe zum Kollegium

„Gute“ Führungspersonen sind im Schulhaus präsent und ansprechbar für alle – auch für Kinder und Jugendliche.

Eine gute Schulleitung zeigt sich aber auch den Kindern, zeigt ihnen, dass jemand im Haus ist. Das ist mir auch ganz wichtig. Nicht dass sie Verbeugungen vor einem machen sollen, aber auch nicht das Gegenteil. Sie sollen merken, dass nochmals eine Position da ist, die eine Ansprechperson ist, aber auch einmal etwas sagen kommt. SL 10

Ein Schulleiter sagt, dass er immer gesprächsbereit ist und er stets ansprechbar sein und zur Verfügung stehen möchte, wenn Lehrpersonen ihn brauchen. Eine weitere Schulleiterin versucht, präsent zu sein und für die Lehrpersonen spürbar zu bleiben und ein weiterer ist bestrebt, den Kontakt zu den Lehrpersonen aufrecht zu halten.

Aber ich finde es wichtig, dass man als Schulleiterin sehr präsent ist, sehr spürbar. Dass man nicht nur an Sitzungen schnell dazu kommt und nachher gleich wieder geht, sondern dass man im Alltag dabei ist und spürt, was in der Schule abläuft. SL 15

Die Nähe zum Kollegium ist aus Sicht eines Schulleiters wichtig, um die Lehrpersonen gut zu kennen und abschätzen zu können, wer als neue Lehrperson ins Kollegium passt.

Auf der anderen Seite muss eine gute Schulleitung sehr nahe bei den Lehrpersonen stehen, gerade wenn sie die Möglichkeit hat, das Personal nahe zu führen. Sie spürt, wenn es irgendwo ‚krumm läuft‘. Sie merkt, welche neuen Lehrpersonen ins Kollegium passen. SL 10

Schliesslich erachtet ein Schulleiter die Integration aller Lehrpersonen in das bestehende Lehrerkollegium als wesentliches Moment seiner Führungsaufgabe.

Partizipation und Einbezug der Lehrpersonen in die Schulentwicklung

Als handlungsleitender Wert ihrer Führung nennen die befragten Schulleitenden die ‚Partizipation‘ und den ‚Einbezug‘ der Lehrpersonen in wichtige Entwicklungsprozesse. Sieben Schulleiter/innen messen der ‚Partizipation‘ der Lehrpersonen einen hohen Wert bei. Sie sind überzeugt von der Wichtigkeit, die Lehrpersonen in die Entwicklungsprozesse einzubinden. Grundsätzlich sind sich die Schulleitenden bewusst, dass nachhaltige Entwicklungen nur unter Einbezug der an den Entwicklungen beteiligten Lehrpersonen und in Zusammenarbeit mit diesen zu realisieren ist. Wie ein Schulleiter mit Nachdruck sagt: „Anders geht es nicht!“ (SL 12) und ein weiterer Schulleiter, der aus dem Kollegium heraus die Schulleitungsaufgabe übernahm, meint:

Mit den Leuten zusammenzuarbeiten ist für mich ein wichtiger Wert in der Führung. Das ist auch durch Erfahrung geprägt. Ich kann noch so viele Theorien in meinem Kopf haben. Sie sind schon praktisch, wie man weiss. Aber ich muss mit den Leuten zusammenarbeiten. Alles andere macht für mich keinen Sinn. SL 14

Eine Schulleiterin bringt ihre Haltung mit dem Satz zum Ausdruck: „Betroffene zu Beteiligten machen.“ (SL 7) Drei Schulleitende betonen, wie wichtig es ihnen ist, dass die Ressourcen der Lehrpersonen durch geeignete Mitwirkungsmöglichkeiten freigelegt und für die Schulentwicklung genutzt werden.

Aber das sind nicht bloss meine Vorstellungen, die ich durchbringen muss, sondern ich muss merken, was das Lehrerteam will. Und darauf muss ich hinarbeiten. SL 11

Eine Schulleiterin verfolgt aufmerksam, „was nicht geht“ (SL 15) in den weiteren Entwicklungen; entsteht Widerstand bei den Lehrpersonen, kostet der sie zu viel Kraft.

Eine weitere Schulleiterin gibt Acht, ob die „*klimatischen Verhältnisse*“ (SL 2) im Lehrerkollegium reif sind für den nächsten Entwicklungsschritt. Auch wenn strukturell-organisatorisch die Voraussetzungen vorhanden sind, ist der Entwicklungsstand des Kollegiums einzubeziehen und dann gilt es allenfalls „*Stopp zu sagen*“ (SL 2).

Partizipation der Lehrpersonen in Entscheidungsprozessen und Durchsetzung von Führungsentscheidungen

Entscheidungen zu fällen und diese verbindlich und zielgerichtet im Führungsalltag durchzusetzen, betreffen nicht nur Themen der Schulentwicklung sondern alle Führungsentscheidungen. Ein von der Führungsperson einmal getroffener Entscheid sollte konsequent umgesetzt werden.

Eine Schulleiterin meint, es gilt gut abzuwägen, wann und wo die Lehrpersonen bei welchen Entscheidungsprozessen nach ihrer Meinung befragt werden. Sie macht dazu ein Beispiel, das sich zwar auf die Schulbehörde bezieht, das sie aber grundsätzlich verstanden wissen möchte.

Ich habe immer gesagt, wenn man führt, muss man wissen, was man nach unten fragt. -- Weil dann muss man bereit sein, darauf zu reagieren. -- Wenn Ihr nach unten fragen geht: ‚Welchen Chef wollt Ihr? dann habt Ihr von 29 Leuten vielleicht 20 Meinungen und Ihr gebt ganz klar kund, das Team wählt den Chef aus. Und das gibt es eigentlich bloss in der Schule. SL 20

Das Mitspracherecht bei Entscheidungen hat aus Sicht dieser Schulleiterin Grenzen. Ein Schulleiter drückt sich in Bezug auf die ideale Entscheidungsform von Schulleitenden geradezu ‚*sibyllinisch*‘ aus:

Der in entscheidenden Momenten entscheiden kann, sich hinstellt und weiss, was zu tun ist, -- das schon. In diesem Sinne der Lehrerschaft fast ein wenig den Rücken freihalten kann. Aber er darf es nicht übertreiben, sonst wird es schon wieder als diktatorisch angeschaut. Auch wenn es der Schule nützt, ist es manchmal falsch.¹⁸⁹ SL 4

Schulleiter/in als Bindeglied zwischen den schulischen Systemebenen und als Ansprechperson für Eltern und Öffentlichkeit

Zwei Schulleitende sagen, dass sich sie sich grundsätzlich in einem „*Spannungsfeld*“ (SL 18) und zwischen „*vielen Fronten*“ (SL 9) befinden und daher eine ‚*vermittelnde Funktion*‘ übernehmen bspw. als „*Scharnier und Vertrauensperson*“ (SL 4) zwischen der Schulpflege und den Lehrpersonen. Dazu ein anderer Schulleiter:

Das Zweite ist, eine vermittelnde Funktion einzunehmen. Sehr oft ist es so, dass man gegenteiliger Meinung ist, beispielsweise bei Elterngesprächen, Einteilungen, Schulpflege und Elternschaft, etc. dass man eine vermittelnde Rolle einnehmen kann. SL 5

Auch sorgt eine ‚gute‘ Schulleitungsperson für den Austausch und die Vernetzung mit der Bevölkerung, insbesondere mit den Eltern.

..., dass die Schule nach aussen in der Bevölkerung vernetzt ist, dass den Leuten klar ist, was in dieser Schule läuft, wie die Leute arbeiten. Dass nach aussen eine Transparenz vorhanden ist, dass die Beziehungen auch nach aussen gut sind, dass die Leute wissen, wer Anlaufstelle ist und an wen sie mit ihren Dingen gelangen können. SL 14

¹⁸⁹ Der Schulleiter bezieht sich hier auf seine Erfahrungen mit einem schwierigen Personalentscheid, der die Trennung von einer Lehrperson zur Folge hatte.

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Geschlecht

- Es sind vier von zwölf Schulleitern, die ‚Wertschätzung‘ und ‚Empathie‘ als für sie wichtige persönliche Werte bezeichnen. Keine der Schulleiterinnen nennt diesen Wert mit diesen Begriffen.

Schulleitungs- und Führungsmodell

- Stufenleitende sowie Gesamtschulleitende mit *direkter Führungsverantwortung* betonen Werte wie ‚Partizipation‘, ‚Mitbestimmung‘, ‚Vertrauen‘ und den Lehrpersonen ‚Freiheit, Spielraum und Autonomie‘ sowie ‚Nähe zu den Leuten‘ und die Notwendigkeit von ‚Partizipation‘ weitaus häufiger und als ‚übergeordnete Gesamtschulleitende‘.

Erfahrungen vom Scheitern

- Zwei Schulleiter mit ‚gravierenden Erfahrungen vom Scheitern‘ machen keinerlei substantiellen Aussagen zu ihren Wertvorstellungen und Grundhaltungen von Führung.

10.3.3 Wissensbestände, Fähigkeiten und Kenntnisse einer ‚guten‘ Schulleitungsperson

Über welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Wissensinhalte muss eine ‚gute‘ Schulleitungsperson verfügen?

Kenntnis des aargauischen Bildungssystems, Wissen über rechtliche Grundlagen, ein politisches Verständnis und einen Umgang mit ‚Machtstrukturen‘

Kenntnisse und Wissensinhalte über Bildungssysteme und das aargauische Schulsystem im Besonderen sowie Kenntnisse der rechtlichen Grundlagen und der massgeblichen Gesetzestexte sind erforderlich.

Was wichtig ist, sind die rechtlichen Kenntnisse. Zu wissen, was man darf, was man nicht darf, was an dieser Schule gilt und das aus dem Stehgreif sagen oder zumindest innert kürzester Zeit abrufen zu können. Das ist auch im Umgang mit den Eltern sehr wichtig. SL 15

Die Kenntnisse um die rechtlichen Voraussetzungen – oder das Wissen darum, wo nachschlagen und nachfragen – beurteilen die Befragten insbesondere bei Fragen der Personalführung als bedeutsam.

Drei Schulleiter erachten die Fähigkeit, „politisch denken zu können“ (SL 4) als wichtig.

Ein weiterer Punkt ist sicher auch die Politik. Davon haben wir ja vorher schon gesprochen. Macht. Man muss lernen, mit diesen Machtstrukturen umzugehen. Man muss politikfähig sein. SL 14

Bezüglich des Umgangs mit den Machtverhältnissen meint eine Schulleiterin, dass man „keinerlei Scheu vor Hierarchien“ (SL 2) haben darf, vor allem nicht im Umgang mit den Schulbehörden und dem Gemeinderat.

Bildungspolitische Zusammenhänge und grundsätzliches Interesse an Schule und an aktuellen schulischen Entwicklungen

Die Fähigkeit, bildungspolitische und gesellschaftliche Themen aufnehmen und in einen Gesamtkontext stellen zu können, wird als wichtig erachtet. Eine Schulleitungsperson muss ein grundsätzliches Interesse an der Schule und den aktuellen Entwicklungen haben, sodass sie „*die Nase immer im Wind hat*“ (SL17) und „*immer etwas voraus ist*“ (SL 16). Dies fordert ein stetiges Lernen.

Also -- eine Schulleiterin muss sich vor allem um die pädagogischen Trends, also was sind die Themen in der Schule, um das muss sie sich kümmern. Sie sollte die Nase ein bisschen über den Tellerrand hinausstrecken und damit meine ich nun nicht bloss den Kanton Aargau sondern auch andere Kantone bis hin zu Deutschland und noch weiter, oder. SL 20

Managementfähigkeit: administrativ-organisatorische und finanztechnische Fähigkeiten

In Absetzung zu den Tätigkeiten der Lehrpersonen werden ‚*Managementfähigkeiten*‘ für die Führungstätigkeit als unabdingbar erachtet. Diese müssen sich die Schulleitenden zumeist erst aneignen. Dazu gehören insbesondere Kenntnisse zu administrativen sowie betriebswirtschaftlichen Abläufen.

Führung betrifft den ganzen Bereich, wenn man zum Beispiel eine Ausbildung für Führung macht. Sie müssen wissen, wie ein Betrieb funktioniert, wie eine Organisation funktioniert, wie die Finanzen funktionieren, wie man Personal führt -- das ganze Paket der Organisation. Das ist das Werkzeug, das Sie in einer Managementausbildung lernen müssen. SL 7

Ein geschickter ‚*Umgang in Finanzfragen*‘ und Kenntnisse in ‚*Budgetierung*‘ werden von zwei Schulleitenden angeführt.

Managementfähigkeit: Delegation

Das Delegieren von Aufgaben wird als wichtige Managementfähigkeit erachtet und unter dem Aspekt der Arbeitsökonomie gesehen. Delegation von Aufgaben und Verantwortung dürfen dabei nur unter eindeutig definierten und kommunizierten Rahmenbedingungen bzw. klarer Auftragserteilung geschehen.

Das ist immer die gleiche Geschichte, man muss saubere Aufgaben erteilen, klare Auftragserteilung, man muss delegieren und Rahmen setzen und innerhalb des Rahmens lässt man diese Leute arbeiten und gibt ihnen das Vertrauen. SL 20

In diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass Delegation von den meisten Schulleitenden zuerst erlernt werden muss, da sie sich als ehemalige Lehrpersonen gewohnt waren, die meisten Arbeiten selbst zu erledigen.

Managementfähigkeit: Zeitmanagement, Selbstorganisation

Auf der persönlichen Verhaltensebene werden insbesondere der effektive Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit und die eigene Arbeitsorganisation als wichtig bezeichnet. „*Man muss sehr schnell arbeiten können, damit man seine Zeit effizient nutzen kann.*“ SL15

Zwei Schulleiterinnen erwähnen die Notwendigkeit, gleichzeitig unterschiedliche Dinge tun zu können.

Und die Multitasking-Fähigkeit. Man muss so viele unterschiedliche Baustellen im Kopf haben und immer wissen, wo man sich gerade befindet. Man muss ein Organisationstalent sein, damit das geht. SL 3

Organisieren – manchmal auch improvisieren – sind weitere wichtige Fähigkeiten.

Sprachliche und weitere Fertigkeiten

Schliesslich bezeichnen die Befragten einige ‚praktische Fähigkeiten‘ als hilfreich für die Führungsarbeit. So ist von Vorteil, wenn die Führungsperson über eine hohe sprachliche Kompetenzen verfügt und sich schriftlich mühelos und präzise auszudrücken versteht.

Da gibt es so grundsätzliche Sachen, wie Texte verfassen; das sollte dir nun wirklich keine Probleme bereiten. (SL1)

Des Weiteren wird die Fähigkeit, Tastaturschreiben zu beherrschen, als zeitsparend erwähnt sowie der versierte Umgang mit dem PC und den geläufigen PC-Programmen.

Nebenbei erwähnen zwei Schulleitende den Nutzen von Kenntnissen zu ‚Schul- und Organisationsentwicklung‘, ‚Qualitätsmanagement‘ und ‚Change Management‘.

10.3.4 Persönliche Eigenschaften und Verhaltensweisen der ‚guten‘ Schulleitungsperson

Welche persönlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen zeichnen eine ‚gute‘ Schulleitungsperson aus?

Menschenkenntnisse und Integrität

Als grundsätzlich hilfreich erachten vier Schulleitende die Tatsache, eine ‚gute Menschenkenntnis‘ zu besitzen. Des Weiteren führen die befragten Schulleiter/innen eine Fülle von Qualitäten, Einstellungen und Verhaltensweisen einer guten schulischen Führungsperson an, die hier gebündelt wiedergegeben werden:

Als wichtige persönliche Verhaltenseigenschaften der Schulleiter/innen werden von acht Befragten ‚Verlässlichkeit‘, ‚Loyalität‘, ‚Verschwiegenheit‘ sowie ‚Geradlinigkeit‘ und ‚Berechenbarkeit‘ genannt.

Und Verschwiegenheit und Verlässlichkeit. Also es geht einfach nicht, dass man mit -- hm mit einem Kollegen über andere Lehrer redet oder dass man mit Leuten über Lehrerinnen und Lehrer redet, auch mit Gemeinderäten nicht. -- Verschwiegenheit, ja. SL 20

Eine ‚gute‘ Führungsperson ist in ihrem Denken, Sprechen und Handeln ‚aufrichtig‘, ‚authentisch‘ und ‚integer‘ – und verfügt obendrein über eine gehörige ‚Portion Humor‘, ‚Mut‘ sowie ‚Gelassenheit‘ und ‚Geduld‘.

Verantwortung übernehmen, Durchsetzungsfähigkeit, Ausdauer, Konsequenz und Engagement

Sechs der Schulleitenden erachten wichtig, dass eine Schulleitungsperson gerne ‚Verantwortung‘ übernimmt, über ‚Durchsetzungsvermögen‘, ‚Ausdauer‘ und ‚Hartnäckigkeit‘ verfügt sowie ‚Konsequenz‘ und ‚Konstanz in ihrem Handeln‘ an den Tag legt.

Als Schulleiter sollte man ausdauernd sein, damit man gewisse Dinge, die vielleicht in einem Team nicht so beliebt sind, immer wieder promoten und bringen kann.

Denn manchmal ist es so, dass ein Team in gewissen Dingen träge ist, in anderen überhaupt nicht. Dort ist es ganz wichtig, dass man ein guter Motor ist. SL6

Des Weiteren setzt eine gute Schulleitungsperson ‚klare Grenzen‘. Sie packt an, zaudert nicht und hat ‚keine Angst vor Herausforderungen‘. Ein Schulleiter meint: Das ist kein „Job, den man einfach machen kann“ (SL10). Engagement und Freude erachtet er als unabdingbar.

Problemerkennung und -lösung, Strukturierung, Priorisierung und Vernetzung

Auch die Fähigkeit, anstehende Probleme zu erkennen und für Herausforderungen ‚gute Lösungen‘ zu entwickeln, werden genannt und dass es eine Schulleitungsperson versteht, im Alltag Gewichtungen vorzunehmen und Prioritäten zu setzen. Als besonders bedeutsam werden folgende Fähigkeiten genannt: ‚strukturieren‘, ‚vernetzt denken‘ und ‚zusammenhängend planen‘ zu können. ‚Neue Informationen zu verknüpfen‘, ‚wesentliche inhaltliche Zusammenhänge und die inhärente Logiken zu erkennen‘ und ‚sich nicht im Kleinen zu verstricken‘ werden angeführt sowie „das Richtige daraus zu nehmen und richtig zu handeln“ (SL 4).

Physische und psychische Robustheit

Schliesslich besteht die Notwendigkeit, als Führungsperson über eine ‚psychische und physische Robustheit‘ zu verfügen.

Eine andere ist -- da gehe ich jetzt einmal vom Körperlichen aus -- dass man auch körperlich etwas erträgt. Es gibt Zeiten, in denen man nicht zum Schlafen kommt, weil man abends ausrücken und arbeiten muss. Das muss man im Griff haben. SL 4

Unabhängigkeit, Frustrationstoleranz und Distanzierungsfähigkeit

Eine Schulleitungsperson muss eine ‚gewisse Unabhängigkeit‘ in ihrem Denken und Handeln haben. Sie äussert ihre Meinung auch, wenn sie gegen die Auffassungen einer Mehrheit steht; sie bezieht Stellung und vertritt ihre wichtigen Anliegen und Themen pointiert und zielgerichtet.

Noch zur Unabhängigkeit: Ich habe ja im ersten Teil, also in der ersten Phase als pädagogischer Leiter, da bist Du ja wirklich konfrontiert mit den Ansprüchen von der Lehrerseite, der Elternseite, der Schulpflegeseite. Und da kannst Du einfach nicht, wie eine Fahne im Wind operieren. Da musst Du einfach wissen... und eine Ahnung haben, wie Lehren und Lernen funktionieren kann und da musst Du dich durchsetzen gegenüber diesen Ansprüchen; da darfst du -- ja das muss einfach ‚verhebe‘ -- nicht stur, ich meine nicht stur. SL 1

Von der Fähigkeit ‚Einsamkeit in der Führungsposition‘ zu ertragen, sprechen zwei Schulleiter und eine Schulleiterin. Dazu gehört, persönliche Rückweisungen entgegenzunehmen. Insgesamt sind eine hohe ‚Frustrationstoleranz‘ und ein ‚produktiver Umgang mit Rückschlägen‘ hilfreich. Es dient, wenn die Schulleitungsperson über „eine dicke Haut“ (SL 20, 17) sowie über ‚hohe Stressresistenz‘ verfügt. Es auch ist von Vorteil, ‚Abstand‘ halten zu können und die Fähigkeit, ‚Vieles nicht persönlich zu nehmen‘.

Selbstmotivation, Motivierung und kluger Einsatz der Mitarbeitenden

Eine gute Schulleitungsperson muss sich selbst motivieren können:

Man muss ganz sicher Teamplayer sein. Aber bei vielen Arbeiten ist man ganz alleine. Damit muss man umgehen können. Man hat nicht wie eine Lehrperson ständig jemanden, mit dem man sich austauschen kann. Solange ich hier in meinem Büro bin und für mich eine Arbeit mache, bin ich auf mich selber angewiesen. Man muss sich in einem hohen Mass selber motivieren können. SL 6

„Situative Führung“ wird genannt als Fähigkeit, flexibel auf die jeweiligen Umstände und Situationen reagieren zu können. Menschen sind verschieden und einer „guten“ Führungsperson gelingt es, die einzelne Person entsprechend ihren Fähigkeiten zum Nutzen des Gesamten einzusetzen und zu motivieren.

Lernbereitschaft, Selbstreflexion und Umgang mit eigenen Fehlern

Ein wichtiges Merkmal einer „guten“ Führungsperson ist die Bereitschaft, „sich persönlich weiterzuentwickeln“ und stetig dazuzulernen. Dieser Ansicht sind elf Schulleitungspersonen, wobei sich die einen mehr auf das Lernen und die Offenheit in Bezug auf pädagogische Themen und Innovationen im Schulbereich beziehen und die anderen auf die Persönlichkeitsentwicklung.

Zwei Schulleitende betonen, dass die wichtigen Lernprozesse in der Führung über die „Selbstreflexion“ verlaufen. Eine gute Schulleitungsperson ist bereit, sich mit sich und ihrem Handeln als Führungsperson auseinanderzusetzen.

Was ich als ganz wichtig finde, ist an und für sich der Bewusstseinsbildungsprozess mit sich selber, dass man sich selbst in Frage stellen kann, dass man über sich selber reflektieren kann, sich sein Verhalten und seine Wirkung ansehen kann. Dass man seine unbewusste Seite ein wenig kennt, seine eigenen Schattenseiten kennt, die zu Stolpersteinen werden können. Dass man da ein wenig ein Alarmsystem entwickelt, bei dem man merkt, nun muss ich Sorge tragen, aufpassen, da stehe ich mir selber im Weg. Also alles, was mit Selbsterkenntnis zu tun hat. SL 1

Zwei andere Schulleitende meinen, eine Schulleitungsperson muss fähig sein, „Fehler eingestehen“, „sich für gemachte Fehler zu entschuldigen“ und „daraus zu lernen“.

„Sozialkompetenz“: Kommunikationsfähigkeiten

Unter dem Begriff „Sozialkompetenz“ subsumieren die befragten Schulleitenden insbesondere zwei Kompetenzen: die „Kommunikationsfähigkeit“ und die „Konfliktfähigkeit“. Den „kommunikativen Fähigkeiten“ einer Schulleitungsperson messen zehn der befragten Schulleitenden einen hohen Stellenwert zu. Eine Schulleitungsperson muss es verstehen, die Schule gegen aussen zu vertreten und dazu gehört, dass sie gut auftritt und kommuniziert und „die Schule recht darzustellen“ (SL 10) weiss. Schulleitende sollen vor Leute hinstehen, eine Rede halten können und dabei überzeugen.

Es ist zwar ein Schlagwort, aber die wichtigste Kompetenz ist die Kommunikationsfähigkeit: Wie redet man mit den Leuten? Wie geht man auf Leute zu? Wie platziert man gewisse Dinge bei den Leuten? Wie nimmt man die Leute wahr? Das ist vielleicht die wichtigste Kompetenz einer Schulleitung. SL 14

Die „gute Kommunikation von Führungsentscheidungen“ erachten drei Schulleitende als bedeutsame Kompetenz, um die Akzeptanz von Entscheidungen herzustellen sowie die Fähigkeit zuzuhören und mit verschiedenen Personen Gespräche zu führen.

„Sozialkompetenz“: Konfliktfähigkeit

Zwei Schulleiter und eine Schulleiterin erwähnen die Notwendigkeit von *„Kompetenzen im Umgang mit Konflikten“*. Schulleitungspersonen müssen den Mut haben, auch Schwieriges ansprechen, Konflikte erkennen, sich Konflikten stellen und diese konstruktiv angehen.

Dann zu den Sozialkompetenzen gehört, dass sie Konflikte angehen, Konflikte regeln kann. SL16

In diesem Zusammenhang wird von den befragten Schulleitenden auch die Fähigkeit erwähnt, eine gute *„Konfliktmoderation“* zu gestalten und effizient Sitzungen zu leiten.

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Geschlecht

- Neun der zwölf Schulleiter äussern sich ausführlich zur Wichtigkeit von *„kommunikativen Kompetenzen“* in der Schulleitungsaufgabe. Fünf der acht befragten Schulleiterinnen erwähnen kommunikative Fähigkeiten am Rande.

Schulleitungs- und Führungsmodell

- Stufenleitende und Gesamtschulleitende legen den Schwerpunkt ihrer Führungsgrundsätze weitaus häufiger in der Gestaltung der *„Beziehungsebene“* und betonen Werte wie *„Partizipation“*, *„Mitbestimmung“*, *„Vertrauen“*, den Lehrpersonen *„Freiheit, Spielraum und Autonomie“* sowie die Bedeutung von *„Nähe zu den Leuten“* und die Notwendigkeit von *„Partizipation“* häufiger als *„übergeordnete Gesamtschulleitende“*.

10.3.5 Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zur „Führungsphilosophie“, „Führungsgrundsätzen“ und der „idealen“ Schulleitungsperson

Auf der Grundlage der theoretischen Ausführungen zu *Führung einer Schule*, (siehe Kpt. 5.5) werden die in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden repräsentierten Werte ihrer *„persönlichen Führungskonzeption“* diskutiert. Von Interesse sind auch die nicht repräsentierten Werte, Aspekte und Inhalte.

Die kooperative Führung und ein partizipativer Führungsstil sind in der persönlichen Führungskonzeption der Schulleitenden als Wert prägnant repräsentiert.

Sowohl für die *transintentionale Leadership (Schulmanagement)* wie die *transformationale Leadership (Führung der Schulentwicklung/Pädagogische Führung)* (vgl. Dubs, 1994, 2006) wird ein *kooperativ-partizipativer Führungsstil* als effektiv erachtet (vgl. u.a. Dubs, 2006; Gather-Thurmer, 1997; Oesch, 1997).

- Die *kooperative Führung* und der *partizipative Führungsstil* gelten als der schulischen Führung angemessen.
- Der *kooperativ-partizipative Führungsstil* ist insbesondere bezüglich der *Partizipation* der Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozessen und einem *angemessenen Tempo* bei der Umsetzung der Schul- und Unterrichtsentwicklung angepasst an den *Entwicklungsstand des Kollegiums* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* repräsentiert.
- Ein Schwerpunkt besteht in der *Beziehungsorientierung* der befragten Schulleitenden.

Diskussion

Es ist zu vermuten, dass die *Wertepräferenz* für den *kooperativ-partizipativen Führungsstil* sowohl aus den eigenen Erfahrungen bzw. der *beruflichen Sozialisation* in schulischen Kontexten herrührt und in *Aus- und Weiterbildungen* theoretisch erarbeitet und reflektiert wurde. Der *kooperativ-partizipative Führungsstil* ist bei den Schulleitenden als ‚richtig‘ verinnerlicht und andere Führungsstile (siehe Kpt. 5.1.2) stehen reflexiv kaum zur Disposition. In der Führungsliteratur wird allerdings darauf hingewiesen, dass die Effektivität eines Führungsstils von der *Führungssituation*, der *Führer-Geführten-Beziehung*, der *Aufgabenstruktur*, der zur Verfügung stehenden *Information* und von Bedeutung der *Qualität der Problemlösung* für die Organisation abhängig ist (Fiedler, 1967, 1979; siehe Kpt. 5.1.3). Je nach Bewertung der aufgeführten Entscheidungskriterien kann ein *autokratisch* gefällter Führungsentscheid effektiver sein als ein partizipativ herbeigeführter (vgl. Malik, 2001). Ansatzweise ist dies in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden repräsentiert, wenn davon die Rede ist, die letzte ‚*Entscheidungsbefugnis*‘ bei sich behalten zu wollen. Andererseits verfügen die Schulleitenden hinlänglich über die Erfahrung, dass in der *sozialen Organisation Schule* ohne die Mitwirkung der Lehrpersonen durch *transformationale Leadership* (siehe Kpt. 5.5.) ernsthafte inhaltliche und strukturelle Entwicklungen kaum möglich sind (vgl. u.a. Dubs, 2006; Schratz, 1998; Sergiovanni, 1996, 2001) und Kollegien als Kollektiv über genügend *Einflusspotential* verfügen, um Entwicklungen zu unterlaufen und zu verhindern. Daher sind die Aspekte ‚*Tempo*‘ und ‚*Abholen des Kollegiums*‘ im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden prägnant repräsentiert. Dass in den *Selbst- und Fremdreferenzen* die *Beziehungsorientierung* eine weitaus grössere Valenz erfährt als die *Aufgabenorientierung*, bedeutet nicht, dass die Schulleitenden die Aufgabenerfüllung als zweitrangig einstufen, sondern dass sie entsprechend des schulkulturellen Umfeldes darum ‚wissen‘, dass die Beziehungspflege für die Zielerreichung grundlegend ist, oder wie Fend sagt, Beziehungen sind das „*Oel im Getriebe*“ (Fend, 2008, S. 168).

In der ‚persönlichen Führungskonzeption‘ von Schulleitenden sind Elemente von ‚transaktionaler Leadership‘ (Schulmanagement) vorab in Form von ‚erforderlichen Fähigkeiten und Wissensbeständen‘ repräsentiert.

- Die in den Selbst- und Fremdreferenzen repräsentierten *Managementfähigkeiten* beziehen sich auf *administrativ-organisatorische* und *finanztechnische* Bereiche, auf *Delegation*, *Zeitmanagement* bzw. *Selbstorganisation*.
- Nicht repräsentiert in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden sind die Elemente der transaktionalen Leadership der Dienstweg und die Stellvertretung (vgl. DUBS, 2006).

Diskussion

In der Schulleitungsforschung und -literatur besteht Konsens darüber, dass ein *funktio- nierendes Schulmanagement* Basis einer effektiven *Führung der Schulentwicklung* und die *Personalführung* ist (bspw. Dubs, 1993, 2006; Seitz et al., 2005; Steffen et al., 1993). Dies ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden repräsentiert, wobei der *Dienstweg* und die *Stellvertretung* als Elemente von *transaktionaler Leadership* (siehe Kpt. 5.5.3) unerwähnt bleiben. Im Zusammenhang mit erschwerenden Faktoren für die operative Führung wird Ersteres später diskutiert (siehe Kpt. 11.1.1). Interessant ist, dass das Element *Belohnung*, das in der *transaktionalen Führung*, die mit der *Sozialen*

Austauschtheorie (Homans, 1973; Zalesny, 1995; siehe Kpt. 5.1.4) in Zusammenhang steht, in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden nicht repräsentiert ist. Erklärt werden kann dies zum einen mit den eingeschränkten Möglichkeiten der Schule als öffentlich-rechtlicher Organisation Sanktionen auszusprechen (Dubs, 2006). Allerdings ist anzuführen, dass mit etwas Fantasie *immaterielle Belohnungen* – wie ein öffentlich ausgesprochenes Lob – ‚kostenlos‘ vergeben werden könnten. Zu vermuten ist als Zweites, dass in der Deutschschweizer Volksschule – anders als in angelsächsischen Ländern – das Herausstellen von individuellen Leistungen eher verpönt ist und der Deutschschweizer Kultur wenig entspricht. Anzuführen ist, dass diesbezüglich fehlende *Selbst- und Fremdreferenzen* nicht ausschliesst, dass die Schulleitenden loben und belohnen sondern, dass ihnen die *motivierende Wirkung* von *Belohnung und Lob* als Wert reflexiv in den Interviews nicht präsent war.

In den Führungskonzeptionen der Schulleitenden sind wesentliche Werte und Elemente von ‚transformationaler Leadership‘ repräsentiert.

Transformationale Leadership erfordert von den Schulleitenden Eigenschaften und Verhaltensweisen einer *charismatisch-visionären Führungsperson*. (Conger et al., 1998; Dubs, 1994, 2006; siehe Kpt. 5.1.4). In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden sind Elemente *transformationaler* und *charismatisch-visionärer Führung* repräsentiert:

- *Visionen entwickeln* und *übergeordnete Zielsetzungen* für die Zukunft der Schule formulieren.
- Eine *Gesamtplanung* der Schulentwicklung im Blickfeld haben und die inhaltliche Ausrichtung den Schulangehörigen transparent kommunizieren.
- *Kontinuität* und *Konstanz* bei Umsetzung der Schulentwicklung
- *hohes Engagement* für die Schule
- *Vorbildfunktion* als Schulleiter/in
- *Motivieren* der Mitarbeitenden
- *Vertrauensaspekt*, um den Lehrpersonen den für die pädagogische Arbeit notwendigen Freiraum und Verantwortung abgeben zu können.
- *Präsenz* der Schulleitenden im Schulhaus und Nähe zum Kollegium und zu Schüler/innen
- *Bindeglied* zwischen den schulischen Systemebenen und der Öffentlichkeit: Schulleitende vertreten die Schule nach aussen.
- Elemente der ‚*Pädagogischen Führung*‘ sind repräsentiert durch Werte zur ‚*gemeinsamen pädagogischen Ausrichtung und Werthaltungen*‘.
- In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden nicht repräsentiert sind *Langfristigkeit* und *hohe Erwartungen* an Lehrpersonen und Schüler/innen.
- In den *Selbst- und Fremdreferenzen* fehlen die auf die Gesamtentwicklung ausgerichtete *gezielte Weiterbildung* und die *kontinuierliche Qualitätsüberprüfung* im Unterricht.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Auf das Fehlen der *gezielten Weiterbildung* des Kollegiums (Oelkers, 2009b) und die *kontinuierliche Überwachung der Unterrichtsqualität* (Dubs, 2006), die in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden als Elemente der ‚*Pädagogischen Führung*‘ fehlen, wird in der Diskussion zur ‚*konkreten Führung*‘ eingegangen (siehe Kpt. 10.4.4).

Diskussion

In den *Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden* sind die Werte ‚Vertrauen geben‘ und ‚Vertrauen aufbauen‘ als Schulleiter/in prägnant repräsentiert und werden in Verbindung gesetzt mit der *Beziehungsgestaltung* und mit der Tatsache, dass *Vertrauen* Basis und Voraussetzung ist, um Freiräume zu gewähren und Verantwortung an Lehrpersonen abzugeben. Auch dass sie als Schulleitende *Vertrauen* bei den Lehrpersonen gewinnen und laufend sichern müssen, ist präsent sowie die Feststellung, dass Vertrauensverhältnisse ‚fragil‘ bleiben. In sozialen Organisationen ist gegenseitiges *Vertrauen funktional*, weil dadurch hohe Kosten für *Kontrolle* und *Überwachung* der Organisationsmitglieder weitgehend entfallen (Luhmann, 1989). Auch ist *gegenseitiges Vertrauen* in *stabilen, persönlichen Beziehungen funktional*, weil damit die *Integration der Akteure* in die soziale Organisation sichergestellt und die *Identifikation mit der Organisation* erhöht wird. Besondere *stabilisierende Funktion* kommt dem *Vertrauensaspekt* in *unsicheren sozialen Situationen* zu wie sie beispielsweise durch *systemische Umorganisation* entstehen – hier die Einrichtung operativer Führungsstrukturen in der Aargauer Volksschule. Fragil bleibt Vertrauen in sozialen Beziehungen auch aufgrund der in der Kommunikation bestehenden *doppelten Kontingenz* (vgl. Luhmann, 1999; siehe Kpt. 4.1.2), bei der auch immer die Möglichkeit des Täuschens und des Getäuscht-Werdens besteht. Zwar findet der Aspekt *Vertrauen* in der Führungsliteratur durchaus Erwähnung (bspw. Sprenger, 2005). Dass die befragten Schulleitenden den Vertrauensaspekt akzentuieren, wird durch den ‚*Paradigmenwechsel*‘ (mit-)beeinflusst sein. Die individuelle und kollektive Verunsicherung durch die neuen Führungsstrukturen kann mit *Vertrauen* allein zwar nicht aufgelöst, aber doch im Sinne der oben beschriebenen *Funktionalität* gemildert werden. Auch ist der Vertrauensaspekt in der *transformationalen Leadership* (vgl. Dubs, 2006; siehe Kpt. 5.5.4) ein bedeutendes Element sowie der *human-sozialen Kraft* (ebd.). Auch liegt auf der Hand, dass Schulleitenden als *Exponent/innen* des ‚*neuen Paradigmas*‘ in ihrer schulischen Funktionsposition Misstrauen seitens der schulischen Akteure entgegengebracht wird, dem sie durch Massnahmen der persönlichen ‚*Vertrauensbildung*‘ entgegenzuwirken versuchen. Diese *mikropolitische Aktivität* von Führungspersonen ist auch in der alltäglichen Führungsrealität angesagt, da Führungspersonen die *persönliche Machtbasis* nie abschliessend zugesprochen wird und diese immer wieder gesichert und neu hergestellt werden muss.

Hohe Anforderungen an Lehrpersonen und Schüler/innen zu richten, ist sowohl Element *transformationaler Führung* als auch *Merkmal wirksamer Schulleitender*. Dieser Aspekt ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten *nicht repräsentiert*, was nicht bedeutet, dass die Befragten keine Erwartungen an ihre Lehrpersonen haben, sondern dass dies zum Befragungszeitpunkt als Wert nicht in der ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ repräsentiert ist. Eine Erklärung hierfür könnte in den Anforderungen des *Paradigmenwechsels* liegen, durch die sich ein Teil der Lehrpersonen überfordert fühlt (vgl. Trachsler et al., 2008a/b). Daher erscheint es Schulleitenden wenig opportun, zusätzlichen Druck aufzusetzen und grosse Erwartungshaltung auszudrücken. Vermutlich nehmen sie tendenziell den Lehrpersonen gegenüber im Paradigmenwechsel eher eine ‚*schonende Haltung*‘ ein und halten sich – zumindest verbal – mit der Formulierung hoher Erwartungen und Forderungen zurück.

Die *Langfristigkeit* ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden als Element einer *transformationalen Leadership* und *charismatisch-visionären Führung* ebenfalls kaum repräsentiert. Allerdings lässt sich indirekt aus den qualitativen Daten erkennen, dass Schulleitende durchaus auch langfristige Entwicklungsperspektiven einnehmen; ein Indiz stellt allein schon die Tatsache dar, dass einige der Befragten seit mehreren Jahren als Schulleitende tätig sind und hierbei Entwicklungen über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgten. Ein Grund, weshalb eine *langfristige Perspektive in der Führung* in den Selbst- und Fremdreferenzen der Befragten wenig repräsentiert sind, kann auch in der *systemisch-strukturellen Unsicherheit* der Schulleiterfunktion zu den beiden Befragungszeitpunkten (2005, 2008) liegen. Die vorgesehene Bildungsreform (siehe Anhang) vergrösserte die empfundene *systemische Unsicherheit* zusätzlich.

Die Selbst- und Fremdreferenzen zu den persönlichen Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen einer / eines ‚guten‘ Schulleitenden repräsentieren die theoretisch skizzierten Eigenschaften und Anforderungen an Führungs- und Schulleitungspersonen.

- Die drei zentralen in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden repräsentierten Werte sind, ein ‚*positives Menschenbild*‘, eine ‚*positive Grundhaltung*‘ und ‚*gelebte Wertschätzung*‘.
- Ideale zu Eigenschaften einer ‚guten‘ Führungsperson enthalten Werte wie ‚*Integrität*‘ und ‚*Authentizität*‘, ‚*Durchsetzungsvermögen*‘, ‚*Ausdauer*‘ sowie ‚*psychische und physische Robustheit*‘ und Akzente auf den persönlichen Qualitäten wie ‚*Unabhängigkeit*‘, ‚*Einsamkeit*‘ und ‚*Frustrationstoleranz*‘.
- Die *Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstmotivation* sowie *hohe Lernbereitschaft* verbunden mit einer *Fehlerkultur* stellen *zentrale persönliche Dispositionen* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden zur ‚guten‘ Schulleitungsperson dar.
- Die *Beziehungsgestaltung* zu den Lehrpersonen steht an erster Stelle, jene zu Schüler/innen an zweiter.
- Die ‚gute‘ Schulleitungsperson verfügt über gute ‚*Kommunikationsfähigkeit*‘ insbesondere bei der ‚*Vermittlung von Führungsentscheidungen*‘, in der ‚*Beziehungsgestaltung*‘ sowie dem ‚*Auftreten in der Öffentlichkeit*‘.
- Die ‚*persönliche Konfliktfähigkeit*‘ bzw. die Kompetenzen des *Konfliktmanagements* (siehe auch Kpt. 10.5) werden marginal erwähnt.

Diskussion

Die starke Repräsentation der Qualitäten ‚*Unabhängigkeit*‘, ‚*Einsamkeit*‘ und ‚*Frustrationstoleranz*‘, die in der Führungsliteratur zwar Erwähnung finden und hier prominent geäußert werden, kann im Paradigmenwechsel begründet sein. Als *zentrale Akteure* und *Exponent/innen* des ‚*neuen Paradigmas*‘ sind Schulleitende massgeblich für das Gelingen des kulturellen Wandels und den Aufbau der neuen Führungsstrukturen – auch gegen Widerstand – verantwortlich. Daher erfahren Persönlichkeitseigenschaften wie ‚*Unabhängigkeit*‘, ‚*Einsamkeit ertragen*‘ sowie ein gerütteltes Mass an ‚*Frustrationstoleranz*‘ besondere Bedeutung.

Dass Schüler/innen bezüglich Beziehungsgestaltung *nicht* im Zentrum der *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden stehen, ist dadurch begründet, dass sich Schulleitungshandeln in erster Linie auf *Interaktionen mit den Lehrpersonen* und erst in zweiter Linie auf Schüler/innen bezieht. Effekte von Schulleitungshandeln auf Schülerleistungen kommen indirekt über die Interaktionen zwischen Schulleiter/in und Lehrpersonen zustande (vgl. Hallinger et al., 1996; siehe Kpt. 2.1.1).

Als erforderliche *Sozialkompetenzen* sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* die *Konfliktfähigkeit* der Schulleitenden zwar erwähnt, es erstaunt dabei die marginale Repräsentation der persönlichen *Konfliktfähigkeit* angesichts der Tatsache, dass Konflikte in sozialen Organisationen eine Tatsache sind und es als Führungsperson darum geht, *heisse* wie *kalte Konflikte* zu erkennen und zu bearbeiten (Glasl, 2010/1980). Zum andern ist ein *kultureller* und *struktureller Wandel* einer Organisation, wie die Einführung von operativen Führungsstrukturen in der Einzelschule von *zunehmenden Konfliktlagen* gekennzeichnet, da mit der Verschiebung von individuellem und kollektivem Einflusspotential beteiligter Akteure im schulischen Kontext vorab mit einem Ringen um die *Deutungsmacht* zu rechnen ist (Altrichter et al., 1996; Ball, 1990; siehe Kpt. 5.2.2) Daher erstaunt es umso mehr, dass Kenntnisse und Fähigkeiten zu *Konfliktmanagement* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden marginal repräsentiert sind. Als Hypothese könnte formuliert werden, dass die Schulleitenden im Interview allenfalls den Eindruck vermeiden wollten, in ihrer Schule bestünden übermässig viele Konflikte (siehe Fussnote 180, *soziale Erwünschtheit*). Auch ist anzufügen, dass die Schulleitenden nicht reflektieren, dass sie selbst als Führungsperson Grund und Anlass zu Konflikten sein können.

In den Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚idealen‘ Schulleitungsperson sind die wesentlichen in der Führungsliteratur aufgeführten Wissensbestände, Kenntnisse und Fertigkeiten repräsentiert.

Es handelt sich dabei um folgende, repräsentierte *Wissensbestände, Kenntnisse und Fertigkeiten* (siehe Kpt.5.5.6):

- Kenntnis des *aargauischen Volksschulsystems*, Wissen über *rechtliche Grundlagen*
- Kenntnisse von *bildungspolitischen Zusammenhänge und Kontexten*
- grundsätzliches *Interesse* an Schule und an aktuellen schulischen Entwicklungen
- *Problemerkennung und Problemlösefähigkeiten*
- Fähigkeiten zu *Strukturierung und Prioritätensetzung*
- *inhaltliche Vernetzungen* herstellen können
- Kenntnisse zu Change Management, Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung sind in den Selbst- und Fremdreferenzen kaum repräsentiert.

Diskussion

Auffallend ist, dass in den *Selbst- und Fremdreferenzen* Kompetenzen repräsentiert sind, die auf Vernetzung im schulischen Gesamtsystem einen Schwerpunkt legen sowie auf persönliche Managementfähigkeiten. Dass Kenntnisse zu *‚Changemanagement‘*, *‚Organisationsentwicklung‘* und *‚Qualitätsmanagement‘* nur am Rande Erwähnung finden, lässt aufhorchen, weil insbesondere die beiden ersten *zentralen Kompetenzen* für die *Steuerung von organisationalem Wandel* sind. Dass die Befragten zum Befragungszeitpunkt mit dem Aufbau eines funktionierenden *Schulmanagements* beschäftigt waren, könnte ein Grund sein für das fehlende Bewusstsein. Dies würde sich auch mit den Ergebnissen zu den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur *‚konkreten Führung‘* decken, wo die *‚Pädagogische Führung‘* und das *‚Qualitätsmanagement‘* erst in den Anfängen stecken (siehe Kpt. 10.4.1).

10.4 Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚konkreten Führungstätigkeit‘

Wurden im Kapitel 10.6 die *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden zu ihren Werten, mentalen Konzepten und Idealen zu ‚guter‘ Führung und ‚guter‘ Führungsperson vorgestellt, beziehen sich die Aussagen in diesem Kapitel auf den *konkret erlebten Führungsalltag* und die *konkrete Führungstätigkeit* bzw. die Repräsentation derselben in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden.

10.4.1 Aufgabenbereiche in der operativen Führungstätigkeiten und mittel- bis langfristige Führungsziele

Das BKS hat die Schulleitungsaufgabe in vier, später fünf Aufgabenbereiche gegliedert (siehe Kpt. 3.2.2). Der vierte Aufgabenbereich ‚*Pädagogische Führung*‘ wurde nach der Einführung der Schulleitung in ‚*Pädagogische Führung*‘ und ‚*Qualitätsmanagement*‘ aufgeteilt.

Wie gewichten und bewerten die Schulleitenden die ‚konkrete‘ Führungstätigkeit in den vier resp. fünf Aufgabenbereichen?

Administration/Organisation‘

Das Funktionieren von ‚*Administration/Organisation*‘ bewerten die befragten Schulleitenden als grundlegende Voraussetzung für den reibungslosen Ablauf des Schulalltags. Bei Aufnahme der Führungstätigkeit floss viel Energie in den Aufbau einer effizienten ‚*Administration/Organisation*‘ und dieser Arbeitsbereich absorbiert nach wie vor einen beachtlichen Teil der Gesamtarbeitszeit der Schulleiter/innen. Der Anteil dieses Aufgabenbereiches an der Gesamtarbeitszeit wird zwischen 25% bis 45% geschätzt¹⁹¹.

Ich habe die Bereiche Organisation und Administration gegliedert und schreibe die Zeiten auf. Ich stecke schon noch in der Administration und Organisation. Obwohl das ein weiter Bereich ist. Es hängt davon ab, was man alles dazuzählt. Mir wurde schon gesagt, für etwas hätte ich ja die Sekretärin. Aber das ist nicht die Arbeit der Sekretärin. Es geht teilweise auch darum, Konferenzen vorzubereiten und zu leiten usw. Die Administration/Organisation macht momentan etwa 40% meiner Arbeitszeit aus. SL 12

Das Funktionieren des Aufgabenbereiches ist abhängig von der Unterstützung durch ein gut funktionierendes Sekretariat, aber auch die persönlichen Präferenzen und Fähigkeiten der Schulleitungsperson beeinflussen, wie gut dieser Aufgabenbereich funktioniert.

Information/Kommunikation‘

Die Schulleitenden erachten gute ‚*Information/Kommunikation*‘ als wichtig. Eine ‚*transparente Kommunikation*‘ unterstützt die Personalführungsprozesse; allerdings bewerten die Schulleitenden den Stand in der konkreten Umsetzung als noch wenig professionell. Sie unterscheiden zwischen ‚*interner und externer*‘ ‚*Information/Kommunikation*‘. Einfach einzurichten sind ‚*Informationsinstrumente*‘ für die externe Information, wie ‚*Homepage*‘ und ‚*kommunales Schulblatt*‘ etc. Auch die Information der Lehrpersonen per Mail oder Informationsschreiben an Eltern werden in der Umsetzung als einfach

¹⁹¹ In der Evaluation zu Arbeitsbelastungen (Trachsler et al., 2008a) beträgt der Arbeitsbereich ‚*Administration/Organisation*‘ – je nach Lesart – zwischen 21% und 35% (S. 74). Bei Roos (2006) beträgt der Aufwand 32% (S. 106).

erachtet, wobei der schriftliche Kommunikationsweg für Sachinformationen effizient genutzt wird. Hingegen ist die direkte Kommunikation mit einzelnen Personen aufwändiger.

Kommunikation/Information: Ich versuche in der Information so viel wie möglich schriftlich zu machen, um mir die Präsenzzeit, das ist unsere Konferenz, freizuschaffen. Für die Kommunikation nehme ich mir hingegen sehr viel Zeit. Für alle Leute, die das Bedürfnis haben etwas zu wissen, nehme ich mir Zeit. Ich brauchte im Bereich von 10% bis 15% meiner Zeit für die Kommunikation mit Lehrpersonen. SL 6

Als sehr anspruchsvoll bewerten die Schulleitenden die ‚interne Kommunikation‘ insbesondere bei der Begründung und Vermittlung von Führungsentscheidungen.

‚Personalführung‘

Diesem Aufgabenbereich messen die befragten Schulleitungspersonen die grösste Bedeutung zu. Die Personalführung ist das ‚Kernstück‘ der operativen Führung und stellt zugleich die grösste Herausforderung oder den „Knackpunkt“ (SL 20) der Schulleitungstätigkeit dar. Besonders angeführt werden in diesem Zusammenhang die ‚Mitarbeitendengespräche‘ (MAG) und die ‚qualifizierenden Unterrichtsbesuche‘. Die Befragten erleben, dass sie für diesen Aufgabenbereich zu wenige Zeitressourcen zur Verfügung haben. Nur ein Schulleiter ist mit der bisherigen Umsetzung der ‚Personalführung‘ zufrieden; die Stellenprozente für die Führungsaufgabe erachtet er als angemessen und er verfügt über ausreichende Sekretariatsressourcen¹⁹². Dies erlaubt ihm, den Schwerpunkt in der ‚Personalführung‘ zu setzen. Alle anderen Schulleitenden sind mit der Umsetzung der ‚Personalführung‘ und ihrem Stellenwert in ihrer bisherigen Führungsarbeit weniger oder gar nicht zufrieden.

Ich würde gerne etwas mehr Zeit in die Personalführung investieren. Gerade auch im Bereich der Schulbesuche. Das mache ich auch regelmässig, wälze es aber teilweise noch ein wenig auf das Inspektorat ab, weil es einfach zeitlich nicht drin liegt. SL 10

In der konkreten Führungsarbeit zeigt sich bei fast allen Befragten, dass die Zeit für Unterrichtsbesuche – ein wichtiger Bestandteil der ‚Personalführung‘ der ‚Qualitätsentwicklung‘ wie der ‚Pädagogischen Führung‘ – fehlt.

‚Pädagogische Führung‘ und ‚Qualitätsmanagement‘

Die ‚Pädagogische Führung‘ ist im Aufbau begriffen ebenso die Institutionalisierung eines schulischen ‚Qualitätsmanagements‘.¹⁹³ Der Einführungsstand der Elemente von QUES ist je nach Schule unterschiedlich. Siebzehn von zwanzig Schulleitenden berichten von ansatzweise eingeführten Qualitätsentwicklungselementen, aber nur einer der befragten Schulleitenden ist zufrieden mit dem Qualitätsentwicklungsprozess an seiner Schule.

¹⁹² Dieser Schulleiter ist in einer der reicheren Gemeinden des Kantons Aargau tätig; damit erklärt sich auch die Höhe der zur Verfügung gestellten Ressourcen für die Schulleitung und das Schulsekretariat.

¹⁹³ Zum ersten Befragungszeitpunkt 2005 wurden unterschiedliche Verfahren eingesetzt wie Q2E – ‚Qualität durch Evaluation und Entwicklung‘ (Landwehr & Steiner, 2007) oder FQS – das *Formative Qualitätsentwicklungssystem* (Riesen & Strittmatter, 2003). Das BKS sieht in der Aargauer Volksschule das QUES-Modell vor. Dazu gehören als Grundlage die Entwicklung eines ‚Leitbildes‘, ‚Individualfeedback‘, ‚Interne Evaluation‘, ‚Führung des Qualitätsmanagements‘ und ‚Mitarbeitendengespräche‘.

Die pädagogische Führung ist mir auch sehr wichtig. Ich denke, wir haben sie schon gut aufgegleist. Dadurch, dass wir das Leitbild haben, können wir das so ableiten. Wir haben bei uns mit der Qualitätsentwicklung schon Vieles institutionalisiert. Die Q-Gruppen zu hospitieren, und all das läuft schon. Das Initiieren eines Qualitätsmanagements braucht viel Zeit. -- Das Andere ist dann das Kontrollieren und Begleiten. Ich denke, wir haben schon viel gemacht. Es läuft wirklich gut. SL 12

Die Mehrheit der befragten Schulleitenden bedauert, dass sie noch nicht weitergekommen ist in der Umsetzung des ‚Qualitätsmanagements‘.

Ich wünschte mir allerdings, in der pädagogischen Führung mehr Zeit und Musse. Meist rennt einem da die Zeit davon oder man packt etwas an und es entspricht dann nicht ganz den Vorstellungen. Da müsste ich mehr Zeit investieren können. SL 3

Zur ‚Pädagogischen Führung‘ werden pädagogische Konferenzen angeführt, in denen Themen wie Inhalte des ‚Schulprogramms‘, die Besprechung von ‚Stoffplänen‘ und das Erarbeiten von ‚Standardprüfungen‘ bis hin zu Diskussionen im Umgang mit ‚disziplinarischen Regelverstößen‘ besprochen werden.

Verteilung und Gewichtung der vier resp. fünf Aufgabenbereiche

Wenn schwierige, belastende und zeitraubende Disziplinarfälle, Fremdplatzierungen von Schüler/innen und andere dringliche Geschäfte hinzukommen, bleibt für die ‚Personalführung‘ und die ‚Pädagogische Führung‘ weder Zeit noch Energie. Das Alltagsgeschäft hat Vorrang und es wird nach Dringlichkeit gehandelt, obwohl die befragten Schulleitenden den Stellenwert und die Bedeutung der ‚Personalführung‘ und der ‚Pädagogischen Führung‘ für die Führungsarbeit sehr hoch einschätzen.

Darunter¹⁹⁴ leiden die Schulentwicklung und die Personalführung. Das ist im Prinzip schade, denn es ist eigentlich das Wertvollste der Schulleitung. Wenn Sie dort tätig sein können, ist es die am besten investierte Zeit. SL 6

Zwei Schulleiterinnen äussern sich selbstkritisch, dass es einfacher ist, in die ‚Administration/Organisation‘ zu investieren als in die ‚Personalführung‘. Eine von ihnen meint: „Mit der Personalführung fängt die Führungsarbeit erst richtig an“. (SL 20)

Mittel- bis langfristige Zielsetzungen der Führungsarbeit

Drei Schulleitende berichten von mehrjährigen ‚Entwicklungsplänen‘, in denen definiert ist, in welchen Bereichen, welche Schulentwicklungsschritte vorgesehen sind und umgesetzt werden. Schulleitungspersonen, die (noch) an der ‚Administration/Organisation‘ leiden, nehmen sich vor, diesen effizienter zu gestalten und vermehrt Aufgaben zu delegieren. Auch den Aufgabenbereich ‚Information/Kommunikation‘ schätzen einige als ‚professionalisierungsbedürftig‘ ein. Die Zielsetzungen in den beiden ersten Aufgabenbereichen nehmen sich im Vergleich zu jenen in ‚Personalführung‘ und ‚Pädagogische Führung/Qualitätsmanagement‘ als zweitrangig aus. Mehrheitlich wird betont, dass die Schulleitenden die ‚Personalführung‘ ausbauen und mehr Zeit in Unterrichtsbesuche und in Mitarbeitendengespräche investieren wollen. Ein Schulleiter will letztere straffer gestalten und durch Zielvereinbarungen ein „Ausufern“ (SL 1) vermeiden. Instrumente der ‚Personalführung‘ weiterzuentwickeln, bspw. für die Rekrutierung neuer Lehrpersonen oder für das Erkennen und Bearbeiten von gravierenden Qualitätsdefiziten bei Lehrpersonen, werden als Ziele angeführt. Zwei Schulleitende wollen insbesondere die

¹⁹⁴ Die Rede ist von aufwändigen Disziplinarfällen mit Schüler/innen.

„Einführung neuer Mitarbeitender“ professionalisieren. Die genannten Zielsetzungen in „Pädagogische Führung/Qualitätsmanagement“ betreffen „Qualitätssicherung und -entwicklung“. Konkrete Zielsetzung von acht Schulleitungspersonen ist, QUES-Elemente wie das Erarbeiten eines „Qualitätsleitbildes“ und das Einrichten von „Q-Steuergruppe“ und „Q-Gruppen“ anzugehen.

Klar haben wir Führungsziele, weil wir mit Zielen auf allen Ebenen arbeiten, die in Jahresschwerpunkten aufgeteilt sind. -- Ein wichtiges Ziel ist sicherlich das Q2E auf die Schiene zu bringen. Diesen Prozess, ich arbeite in diesem Projekt selbst mit, so zu gestalten, dass über die ganze Schule das gleiche Konzept gilt, jedoch jede Teilschule da abgeholt wird, wo sie sich befindet und sich einbringen kann. Die Schulentwicklung ist demnach mein Gebiet. Das ist sicher ein Punkt. SL 3

Drei Schulleiter nehmen sich insbesondere die „Unterrichtsentwicklung“ als Zielsetzung vor. Für zwei weitere Schulleitungspersonen sind es die „pädagogischen Zielsetzungen“, die in Zusammenhang mit der Einführung der „integrativen Schulung“ (vgl. Anhang zu Bildungsreform) stehen. Weitere Projekte sind die Einführung von „Tagesstrukturen/Mittagstisch“, die konsequente Verwendung der „Standardsprache“ und die „Gewaltprävention“.¹⁹⁵ Zwei Schulleitungspersonen kreieren jeweils ein Jahresmotto, das Schüler/innen wie Lehrpersonen durch das Jahr begleitet.

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Geschlecht

- Acht von zwölf Schulleitern bekunden Mühe mit „Administration/Organisation“ und / oder berichten davon, zu viel Zeit für diesen Aufgabenbereich zu beanspruchen; bei den Schulleiterinnen ist es eine.

Beruflicher Hintergrund

- Schulleiter/innen mit Führungs- und Arbeitserfahrung in nicht-pädagogischen Berufsbereichen erledigen den Aufgabenbereich „Administration/Organisation“ problemlos.

„Erfahrungen vom Scheitern“

- Zwei Schulleiter mit einschneidenden „Erfahrungen vom Scheitern“ (SL 13, 8) nennen für ihre damalige Schule keinerlei Zielsetzungen.

¹⁹⁵ Die hier angeführten Zielsetzungen sind nicht frei gewählt, sondern stehen mehrheitlich in Zusammenhang mit dem „Bildungskleeblatt“ bzw. den Vorgaben des BKS.

10.4.2 Handlungsfelder und Führungsthemen im konkret gelebten Führungsalltag

Welche Handlungsfelder und Themen beschäftigen die Schulleitenden im konkreten Führungsalltag?

Initiieren und Umsetzen von Schulentwicklungsschritten

Die Schwerpunkte in der Schulentwicklung liegen in den drei Aufgabenbereichen ‚Pädagogische Führung‘, ‚Qualitätsmanagement‘ und ‚Personalführung‘. Die befragten Schulleitenden erlebten, dass ein ‚ausgewogenes Gleichgewicht zwischen Förderung / Unterstützung und Forderung bzw. Belastung‘ der Lehrpersonen entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten ist. Je nach Kollegium gilt es abzuwägen, zu welchem Zeitpunkt welche Entwicklungsschritte umgesetzt werden können. Die befragten Schulleitenden würden gerne mehr ‚Sitzungen zu pädagogischen Themen‘ durchführen, in der ‚Schulentwicklung schneller voranschreiten‘, mehr fordern und mehr „Drive“ (SL 7) in die Schulentwicklungsprozesse geben. Die Befragten erfuhren aber auch, dass ein zu forschendes Vorgehen kontraproduktiv ist und mittel- bis langfristige Entwicklungen verhindert. Einige Schulleitende haben aufgrund der Reaktionen der Lehrpersonen die Entwicklung ‚entschleunigt‘, gesetzte Ziele grundsätzlich überdacht und eine Umorientierung vorgenommen.

Das war für mich ein sehr grosses Ziel, dass ich lerne anhand von Prozessen und nicht nur ich als Schulleitung, sondern auch das Team, dass sich manchmal das Ziel während eines Prozesses derart verändert, dass wir sagen müssen, das Ziel, das wir während zweier Jahre anvisiert und versucht haben mittelfristig zu erreichen, dieses Ziel hat sich derart verändert, dass wir es neu und anders setzen müssen und dass dies auch legitim ist. SL 2

Ein Schulleiter berichtet, wie er den Lehrpersonen in einem durchdachten Plan die nächsten Entwicklungsvorhaben darlegte, begründete und damit Vertrauen in das weitere Vorgehen herstellte. Dazu auch eine Schulleiterin:

Was bei uns auch noch wichtig war: Eine Beruhigung in die Sache zu bekommen. Die Angst bestand, dass es immer mehr Arbeit gibt, die zu erledigen ist. Da haben wir ins Schulprogramm eingebracht, was wann in welchen Gefässen stattfindet. Wir sind jetzt dabei, Schwerpunkte für in einem Jahr zu setzen. Das ist ganz wichtig. Man kann nicht überall etwas anzetteln und dann sind es tausend Dinge, die zu erledigen sind, sondern eines nach dem andern. Das hat die Sache sehr beruhigt, weil es überschaubar und berechenbar wird. SL 3

Der ‚Zeitdruck‘ oder die ‚fehlende Zeit‘ ist bei Innovationen in die Schulentwicklung ein brennendes Thema. Um ihre Kollegien – und auch sich selbst – nicht zu überfordern, gingen Schulleitende mehr oder weniger freiwillig Kompromisse ein, um die Lehrpersonen ‚dabeizubehalten‘ und um nicht den gesamten Entwicklungsprozess zu gefährden.

Zeitgefässe für Schulentwicklung

Sechs Schulleitende berichten von eingerichteten ‚Zeitgefässen‘, mit denen sie die Lehrpersonen in die Schulentwicklungsvorhaben einzubeziehen versuchen. Es sind dies wöchentliche Stufensitzungen und / oder *Teamsitzungen*, in denen gemeinsam an pädagogischen Inhalten gearbeitet wird.

Eine Arbeitsgruppe fand bei ihrem Thema, dass eine gemeinsame Teamstunde gut wäre. Das ist ein Impuls, den ich aufgreife und umsetze. Ich steuere in diesem Sinne schon. Wenn plötzlich mehr Ideen vorhanden sind, was ja schön ist, kann ich nicht alles umsetzen. -- Ich finde es einen Meilenstein in der Strukturentwicklung der Schule, dass wir eine Teamstunde haben, bei der die Leute gemeinsam vorbereiten. SL 14

Durch die Implementation von ‚Steuer-, Arbeits- und Projektgruppen‘ steuern die Schulleitenden gezielt die Schulentwicklung. Dahinter stehen zwei Absichten; einmal sich selbst zu entlasten und zum andern Verantwortung an die Lehrpersonen abzugeben. Schulleitende initiieren ‚schulinterne Weiterbildungen zu pädagogischen Themen‘ und / oder ermuntern Lehrer/innen, an spezifischen Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Eine Schulleiterin macht das Wissen erfahrener Lehrpersonen für die Jüngeren nutzbar und stellt in den Konferenzen einzelnen Personen Zeit für Berichterstattung aus den Weiterbildungsveranstaltungen zur Verfügung. Ein Schulleiter legte – entsprechend den kantonalen Vorgaben – kollegiale Weiterbildung in eine Sommerferienwoche, aus seiner Sicht mit dem Vorteil, dass das Kollegium während der Schulzeit von weiteren Weiterbildungsverpflichtungen befreit war.

Zwei Schulleitende berichten von ‚Klausuren‘, in denen sie als Schulleitungsteam die weiteren Entwicklungsschritte diskutieren und jeweils im Führungsgremium Entschlüsse fassen.

Und wir haben da ja eine Schulleitungskonferenz, in der wir die Gesamtkonferenzen vorbesprechen und das ist für mich wie eine Art Absicherung. Also indem wir doch so Einzelne haben, die an der Erarbeitung beteiligt gewesen sind und die geben dir dann schon mehr Sicherheit. Und sonst – da musst du wirklich hinstehen und sagen, so das ist es jetzt. SL 1

Auch die Vorbereitung der Gesamtkonferenzen im Schulleitungsteam und / oder durch die Steuergruppe ist eine Form, wie die Schulleitenden die nächsten Entwicklungsschritte absichern und vorerst Akzeptanz bei den *significant teachers* und später im Kollegium erreichen.

Entscheidungsfindung in der Führungstätigkeit

In der Gestaltung von Entscheidungsfindungsprozessen sind die Befragten im Prinzip bereit, über Entscheidungsinhalte zu diskutieren, diskutieren zu lassen und die Argumente und Anliegen der Lehrpersonen anzuhören, ernst zu nehmen und sie in die Entscheidungsfindung einzubeziehen. Entscheidend für das Vorgehen und den Einbezug der Lehrpersonen ist der Inhalt der zu treffenden Entscheidung: Bei Entscheidungen, welche die Lehrpersonen direkt betreffen und die insbesondere den Unterricht tangieren, beziehen die Schulleitungspersonen die Lehrer/innen aktiv in die Entwicklung ein:

Das heisst, dass wir vorausdenken, dass wir Dinge, bei denen es sich nicht lohnt, sie mit der Basis zu diskutieren, festlegen, festsetzen, den Rahmen geben; aber dort, wo es dann um den Inhalt des Lehrerberufs geht, mit allen zusammen erarbeiten. Das ist natürlich vor allem der Unterricht. -- Das ist eine Art, die gut ankam, die aber auch aufwändig ist und manchmal zu Missverständnissen führt. SL 4

Der Aufwand wird als lohnenswert erachtet, da Widerstände gegen Veränderungen schwächer ausfallen. Auf der anderen Seite gibt es Entscheidungen, bei denen die Schulleitenden ‚*autonom entscheiden*‘ und die Lehrpersonen vor vollendete Tatsachen stellen. Das betrifft administrativ-organisatorische Geschäfte, aber nicht nur:

Das kann in den Sitzungen sein; ich führe nicht sehr viele Sitzungen, ich gebe sehr viele Sachen vor, aber es gibt Sitzungen, wo ich sage NEIN, oder wo ich mit etwas komme, eben wie dem Trio-Plus, wo Zappenduster gewesen ist.... da hat keiner... wo jede fallende Nadel zu hören gewesen ist, als ich das vorgestellt habe. Als ich einfach sagte: ‚So ist es und wir machen das.‘ Und da sind dreissig Leute da gesessen und haben das Gefühl gehabt, ja und wir haben nichts mehr dazu zu sagen? Und ich sagte: ‚Nein, wirklich nicht -- weil es eine gute Sache ist.‘ Die Rache kam dann, das ist klar, also sie haben in einem Traktandum, wo sie sich meinetwegen verausgaben konnten, haben sie entsprechend reagiert. Mit dem konnte ich aber gut leben. SL 17

Nicht alle Schulleitungspersonen haben den Mut zu solcher Entscheidungsfreudigkeit – um nicht zu sagen Freude an der Auseinandersetzung. Offensichtlich baut sich der Mut zu Führungsentscheidungen im Verlaufe der Führungstätigkeit auf.

Ich versuchte Entscheidungen gemeinsam, basisdemokratisch zu finden, bis ich merkte: Jetzt komme ich einfach und sage, das möchte ich. Ich setze das schon als Grundkomponente voraus. Aber umsetzen können wir es dann gemeinsam. Aber ich möchte das so. Das hat sich so herauskristallisiert mit der Zeit. SL 3

Ein Schulleiter sagt explizit, dass eine Führungsperson bei jeder Entscheidung riskiert, „dass man es natürlich nie allen recht machen kann“ (SL 18) und vier der Befragten betonen dezidiert, dass sie die ‚*letzte Entscheidungsmacht*‘ beanspruchen.

Erfahrungsberichte mit Bezugsgruppen der Schulleitungspersonen

Drei völlig unterschiedliche Erlebnisberichte zeigen konkrete Alltagsbegebenheiten, die unterschiedliche Aspekte der Schulleitungsrealität beleuchten:

Ein Schulleiter berichtet vom Versuch eines Elternpaares, die Lehrerin ihrer Tochter gezielt ‚*fertig zu machen*‘ (SL 1) und ihn als direkten Vorgesetzten zu instrumentalisieren. Er meint, die Lehrerin passte den Eltern einfach nicht; später wandten sie sich an die Schulpflege – allerdings ohne Erfolg. Dass er das so lange nicht bemerkte, beschäftigte ihn und er meint im Nachhinein: „*Und letztlich muss ich sagen, das war jetzt Mobbing.*“ (SL 1)

Diese Schulleiterin beschreibt eine Begegnung mit einem Lehrerkollegen:

Also wenn ich etwas gesagt habe, also etwas ganz Banales wie: ‚Hör mal, wir haben minus 15 Grad Celsius draussen und du hast die Kippflügel über Nacht geöffnet, könntest du die bitte schliessen?‘ Da kam postwendend die Antwort: ‚Kontrollierst du mich?‘ ‚Nein, es ist nicht eine Kontrolle, es ist eine Vernunftfrage für mich.‘ ‚Ja, ich muss am Morgen einfach frische Luft haben, sonst kann ich nicht Schule geben.‘ Dann sage ich: ‚Ja, du weisst, wie man lüftet, oder? Lüftest du zu Hause auch so?‘ ‚Nein, was fällt dir eigentlich ein, mit mir so zu reden?!‘ Da geht es dann um ganz andere Themen, wenn es so abgeht. Ich sagte dann: ‚Du, wir müssen Energie sparen, wie wir das zuhause auch tun und deshalb bitte ich dich, die Fenster über Nacht zu schliessen.‘ Dem ist das dann halt zu, sec¹⁹⁶ gewesen, oder? SL 20

¹⁹⁶ Direkte Übersetzung: ‚zu trocken‘; im übertragenen Sinn bedeutet es, ‚zu forsch‘, ‚zu fordernd‘, ‚zu knapp‘

Die Schulleiterin meint, dass es bei dieser Episode um etwas ganz anderes ging als um Raumtemperaturen; sie bewertet diese Begegnung als *„Machtgeplänkel“* und als *„Widerstand gegen sie als Autoritätsperson“*.

Der dritte Schulleiter spricht einen *„Loyalitätskonflikt“* an, in den Schulleitende aufgrund ihrer formalen Position in der hierarchischen Struktur des Aargauer Volksschulsystems und unter der *„bildungspolitischen Stimmung“* geraten:

Und die Schulleitung muss in einer gewissen Loyalität, sage ich jetzt mal, gegenüber dem BKS agieren und die Leitsätzen des BKS vertreten. Und dann wird das natürlich relativ heikel, das überzeugend zu machen, wenn man in einem Kollegium sitzt, das darüber flucht. Also mir ist das genau so ergangen: Ich habe meine Bürotüre immer offen und draussen ist gerade der Arbeitsraum der Lehrpersonen und da ist immer viel Betrieb und die ganzen Stimmungsbilder, die sind natürlich herübergekommen und wenn irgendetwas deponiert werden musste, dann wurde das auch getan: „Wir sagen es dem dann schon.“ -- So in dem Sinn. SL 17

Strategische und operative Führung in der konkreten Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung als operativer und der Schulpflege als strategischer Führung wird unterschiedlich bewertet.

Ein Schulleiter ist nach *„Erfahrungen vom Scheitern“* im Kanton Zürich *„überglücklich“* (SL 14) mit seiner jetzigen Situation. Geht es um schwierige Personalentscheide unterstützt ihn die Schulpflege, welche ihm grosses Vertrauen entgegenbringt und ihm in der operativen Führung freie Hand lässt.

Jetzt merke ich die Unterstützung der Leute und der Schulpflege, welche in der Zürcher Gemeinde gefehlt hat; die ist hier vorhanden. Das ist verrückt! Ich konnte anfangs mein Glück gar nicht fassen. Die Schulpflege und der Schulpflegepräsident sagen ganz klar, dass das eine starke Schulleitung sei. Das entlastet mich natürlich. Auch spüre ich die Unterstützung durch die Leute. SL 14

Ein Schulleiter blickt beruhigt auf die bevorstehenden personellen Wechsel in der Schulpflege, da die Kompetenzen zwischen operativer und strategischer Führung klar geregelt sind; er empfindet dies als sehr entlastend.

Eine Schulleiterin überzeugte die Schulpflege von ihrer Kompetenz, indem sie einen Mehrjahresplan vorlegte. Damit hatte die Schulpflege den Eindruck, *„die habe alles im Griff“* (SL 7). Auch pflegt diese Schulleiterin bewusst den persönlichen Austausch mit der Schulpflegepräsidentin und trifft sie einmal wöchentlich zum Mittagessen.

Ein Schulleiter erachtet es als Vorteil, dass die Schulpflege von Anfang an bereit war, alles Operative abzugeben, aber trotzdem da ist, wenn er Unterstützung benötigt. Einem anderen fehlt des Öfters die fachliche Unterstützung, welche ihm die Schulpflege als Laienbehörde nicht bietet. Ein weiterer Schulleiter hat in der Zusammenarbeit mit der Schulpflege einiges erreicht:

Für mich war die grosse Belastung am Anfang, das ist jetzt geregelt, ich bin froh; es war mein höchstes Ziel an und für sich auch, die ganz klare Trennung Schulpflege und Schulleitung. Ich habe dreizehn Schulpfleger und musste diesen beibringen, dass sie nichts mehr verloren haben im Unterricht. Und zwölf haben das ganz schnell begriffen, das reicht aber nicht, oder? -- Die Letzte hat es dann auch begriffen, logischerweise. SL 17

Nicht alle befragten Schulleiter/innen berichten positiv von der Zusammenarbeit zwischen ihnen und der strategischen Führung:

Ich kann Ihnen ein paar Beispiele nennen, bei denen es immer wieder zu Knackpunkten kommt. Die Schulpflege sollte sich ja vom Operativen zurückziehen, banales Beispiel dazu: Die Schulpflege kontrolliert nicht mehr, wohin Frau Meier mit ihrer Kasse auf die Schulreise geht, ob auf den Rigi oder den Pfannenstiel, das ist egal. In Z. war es aber so, dass ich als Schulleiter trotzdem bei jeder Schulpflegsitzung die Programme möglichst detailliert vorlegen musste. Obwohl es nicht mehr zu den Traktanden der Schulpflege gehörte, konnte sich jede Schulpflegerin und jeder Schulpfleger unter ‚Verschiedenes‘ äussern. Tatsache war, dass dann die Schulreisen aufgelistet wurden und es dazu kam, dass einzelne Schulreisen gestrichen wurden. Faktisch war es dann so, dass ich vorentscheiden durfte und sogar der betreffenden Lehrperson sagte, die Reise sei bewilligt und dann eine Woche später den negativen Schulpflegeentscheid weiterleiten musste. Sie können sich vorstellen, wie schwierig so etwas ist. SL 5

Von weiteren konkreten Eingriffen der Schulpflege in die operative Führung berichten zwei andere Schulleitende.

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Schulleitungsmodell – Dienstalter

- Es sind drei Stufenleiterinnen und ein Stufenleiter zwischen zwei bis fünf Jahren schulischer Führungserfahrung, die davon berichten, ‚zu Beginn zu viel aufs Mal‘ in der Schulentwicklung vorangetrieben und damit das Lehrerkollegium überfordert zu haben. Die vier Stufenleitenden haben in der Folge – teilweise unter Mitarbeit der ihnen ‚übergeordneten Gesamtschulleitungsperson‘ – eine Verlangsamung der Entwicklungen eingeleitet.

10.4.3 Belastungserleben in der Schulleitungstätigkeit und der Umgang damit

Welche Belastungen erfahren die befragten Schulleitenden in der ‚konkreten‘ Führung?

Arbeitsumfang und fehlende Zeit

Zehn der zwanzig Schulleitenden bezeichnen die ‚hohe zeitliche Beanspruchung‘ und den ‚grossen Arbeitsumfang‘ als sehr belastend. Dies trifft insbesondere auf die Anfangszeit als Schulleiter/in zu, wenn spezifische Kenntnisse zur ‚Geleiteten Schule‘ und die fachlichen Grundlagen und Kompetenzen noch zu wenig vorhanden sind und es an ‚Souveränität‘ fehlt.

Es gab Zeiten, in denen ich durchgearbeitet habe, drei Wochen aneinander, an den Wochenenden; aber wirklich durchgearbeitet. Und das wäre nicht wirklich nötig gewesen, aber wir haben es einfach noch nicht klar vor uns gesehen. Es war so ein wenig der Anfang... -- ja ein wenig der Preis, den wir bezahlt haben, weil wir, ich sage mal zu wenig vorbereitet oder zu wenig gut gewesen sind, zu wenig gut ausgebildet gewesen sind so ein wenig ja, ja ins Blinde hinaus angefangen haben. SL 17

Aber auch den seit längerer Zeit in der Führung tätigen Schulleitenden fehlt die Zeit, um alle Aufgaben zufriedenstellend zu bearbeiten.

Ja also eine Zeit lang hat mich sicher der hohe Arbeitsaufwand belastet, wo ich dann auch körperlich gemerkt habe... Eben ich habe am Anfang sicher fünfzig, sechzig Stunden gearbeitet pro Woche. Äh, das habe ich gemerkt, das war eine Belastung. SL 18

Die Schulleitungstätigkeit ist mit stetigen ‚Überraschungen‘ bzw. Unterbrechungen verbunden, sie ist schlecht planbar und kann selten in Ruhe erledigt werden. Oft sind verschiedene Aufgaben parallel zu erfüllen. Ein Schulleiter empfindet es als besonders belastend, dass Drittpersonen oft über seine Zeit bestimmen.

Die Tatsache, dass Sitzungen und Besprechungen auch abends stattfinden, führte bei einem Schulleiter dazu, dass er über eine längere Zeit hinweg unter der Woche seine Kinder nicht sah. Ein anderer Schulleiter konnte keine Zeit und Energie für Kulturelles und Gesellschaftliches aufreiben. Er meint: „So darf das nicht weitergehen.“ (SL 4)

Konflikte und Widerstände im und mit dem Lehrerkollegium

Von belastenden Konflikten und Auseinandersetzungen im und mit dem Kollegium berichten fünf Schulleitende, vier davon mit konkreten Vorkommnissen. Zwei Schulleiter haben Respekt vor den Lehrerkonferenzen, da die Reaktionen der Lehrpersonen ‚unberechenbar‘ sind und mit Überraschungen zu rechnen ist. Auch wird da „eben zum Teil viel Dampf abgelassen“ (SL 17). Schulleitende erleben, dass die gesamte thematische Ausrichtung einer Konferenz dabei über den Haufen geworfen werden kann. Ähnlich ist das Belastungserleben einer Schulleiterin, die den Widerstand der ehemaligen Rektoren im Lehrerkollegium in den Konferenzen offen zu spüren bekommt. Sie empfindet Streit im Kollegium als genauso belastend wie der Schulleiter, der von einem „Kleinkrieg“ (SL 14) zwischen ihm und den Lehrpersonen spricht. Eine Schulleiterin meint zusammenfassend:

Es ist belastend, wenn das Klima nicht mehr stimmt, wenn man kein Vertrauen mehr geniesst, wenn man an der Sache keine Freude mehr hat. Dann wird es schon mit einer Stunde pro Woche schwierig. SL 7

Eine hässliche Geschichte erzählt ein Schulleiter, dem zwei Mal an seinem Auto die Pneus beschädigt wurden. Das erste Mal war er sich nicht sicher, ob es sich um ein Versehen oder um Absicht gehandelt hatte. Beim zweiten Vorfall war aufgrund der Begleitumstände klar, dass es die absichtliche Tat einer Lehrperson war.

Schwierige Personalentscheide und Trennungsprozesse von einzelnen Lehrpersonen

Eine grosse Belastung sind *Personalentscheide*. Wenn Lehrpersonen, den Qualitätsstandards nicht genügen und gezielte Unterstützung keine positive Entwicklung zeigt, ist die Personaltrennung anzustreben. Zwei Schulleiter haben im schulischen Kontext bereits einmal eine Lehrperson entlassen bzw. als Rektoren den Trennungsprozess begleitet.¹⁹⁷ Entlassungen in der Schule empfinden die Befragten auch deshalb als äusserst belastend, weil Lehrpersonen untereinander private Beziehungen pflegen und persönliche Loyalitäten in den Trennungsprozess hineinspielen. Aus Datenschutzgründen besteht nur eine eingeschränkte Informationsmöglichkeit seitens der Schulführung, sodass sie den kursierenden Darstellungen im Kollegium und im Dorf wenige Fakten entgegenstellen dürfen und Behauptungen unwidersprochen im Raum stehen lassen müssen.

Wir hatten eine Kollegin, bei der ich aus Gründen innerlich überzeugt war, dass es nicht mehr geht mit ihr in dieser Schule. Ihr Verhalten passte nicht zu meiner Philosophie, dass das Kind im Zentrum steht und alles von dort aus angesehen werden muss. Den Umgang, den sie mit den Kindern pflegte, konnte ich nicht akzeptieren. Eines Tages nahm ich das wahr und wusste, dass es jetzt an mir war zu handeln. Wie gehen wir vor, damit diese Person spätestens im nächsten Schuljahr nicht mehr hier arbeitet? Da musste ich Führung übernehmen. Es ist jetzt so weit, dass wir das hingekriegt haben. Es brauchte einen langen Atem. SL 4

Da den Trennungen von Lehrpersonen meistens eine lange konfliktsche Zeitspanne vorausgeht, dauert die Belastungssituation für die Schulleitung, die Schulpflege und das Kollegium über eine längere Zeit hinweg, was als sehr zermürend erlebt wird.

Schicksale und Verhalten von Schülerinnen und Schülern

Ebenfalls als belastend bezeichnen vier der Befragten Schicksale von Kindern und Jugendlichen mit familiären bzw. psycho-sozialen Problemen. Eine Schulleiterin hat die erste Umplatzierung eines Schülers als sehr belastend empfunden.

Am meisten belastet hat mich wirklich die Situation als ich das erste Kind zur Schule herausnehmen musste, weil ich den Ablauf nicht gekannt habe und mir das alles erarbeiten musste. Das hat mich am meisten belastet. Dann wie gehe ich vor, wie mache ich das korrekt gegenüber den Eltern, korrekt gegenüber den Lehrpersonen, richtig für das Kind --äh-- einfach eine ganz neue Situation, die doch für eine Person schwerwiegende Folgen hat. Das hat mich am meisten belastet. SL16

Neben der psychischen Belastung ist auch der grosse Aufwand, der mit ‚Disziplinar- und Problemfällen‘ verbunden ist, der die befragten Schulleiter/innen vorab zeitlich belastet. Hinzu kommt, dass in einigen Gemeinden der Sozialdienst aus Spargründen nur rudimentär eingerichtet ist und Problemfälle vom Gemeinderat an die Schulpflege und von dieser an die Schulleitung weitergereicht werden.

¹⁹⁷ Eine befragte ‚übergeordnete Gesamtschulleiterin‘ entliess Angestellte, als sie in der Privatwirtschaft tätig war.

Weitere Belastungen in der Schulleitungstätigkeit

Zwei Schulleiterinnen und ein Schulleiter erleben besonders die ‚*Verantwortung*‘, die sie als Führungsperson für die gesamte Schule tragen, als belastend.

Zwei Schulleiter sprechen von einer ‚*Selbstbelastung*‘ durch die ‚*hohen Erwartungen an sich selbst*‘ und eine Schulleiterin und ein Schulleiter erleben es als belastend, wenn sie nicht loslassen können und Probleme mit nachhause nehmen.

Was mir nicht immer gelingt, ist, mich ausserhalb der Arbeit gut erholen zu können. Ich nehme die Themen oft mit nach Hause. SL 3

Ein Schulleiter belastet die Situation als Co-Schulleiter, da sein Kollege oft nicht da ist, wenn es etwa ein Konzept zu erarbeiten oder etwas zu besprechen ist.

Eine Schulleiterin fühlt sich durch die vielen Schreibarbeiten belastet, die sie übernimmt, weil das Sekretariat weiter entfernt liegt.

Zwei Schulleitende empfinden die ‚*hohen und widersprüchlichen Erwartungen*‘ seitens der Schulpflege und der Lehrpersonen als belastend und sagen, alles, was die Schulpflege bis anhin nicht selbst durchbrachte, soll nun der Schulleiter richten.

Erwartungen, die nicht nur auf der Lehrerseite nicht kommuniziert sind, sondern auch auf der anderen Seite. Ich habe viel mit Mitgliedern der Schulpflege über ihre Erwartungen an die Schulleitung diskutiert und ich hatte den Eindruck, dass für die Schulpflege die Motivation, eine Schulleitung einzuführen, einerseits ihre Entlastung ist. Andererseits, die Dinge, die sie auf gemeindepolitischer Ebene nie durchgebrachten, die kann man jetzt an den Schulleiter weiter delegieren, der soll das machen. SL 13

Und zum Abschluss des Belastungsreigens die ermutigende Aussage eines Schulleiters:

Im Moment belastet mich gar nichts mehr. Die Gesamtschulleitung in Z. hat mich stark belastet. Im Moment habe ich es sehr gut, topp, es belastet mich im Moment wirklich nichts. SL 5

Offensichtlich ist es möglich, nach den ersten Erfahrungen als Schulleiter/in, wenn die Leitungsstrukturen gelegt und konsolidiert sind, eine Schule ohne übermässiges Belastungsempfinden zu führen.

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Schulleitungsmodell

- Sechs der zwölf befragten Schulleiter und zwei der acht befragten Schulleiterinnen empfinden eine *hohe zeitliche Belastung* in der konkreten Führungsarbeit. Diese acht Schulleitenden haben *direkte Führungsverantwortung* für das Lehrerkollegium, sind Stufenleitende oder Gesamtschulleitende.

10.4.4 Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚konkreten Führungstätigkeit‘

Von Interesse sind hier Abweichungen zwischen den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ und zur ‚*konkreten Führung*‘ – bzw. ‚Ideal-Soll‘ und ‚IST‘.

Der Arbeitsbereich ‚*Administration/Organisation*‘ hat Vorrang und sichert zusammen mit ‚*Information/Kommunikation*‘ das ‚*Schulmanagement*‘. Der ‚*Personalführung*‘ und ‚*Pädagogischen Führung*‘ fehlen dadurch Ressourcen; sie sind erst ansatzweise im Aufbau begriffen. Insbesondere die ‚*Personalführung*‘ ist in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden als ‚*Knackpunkt*‘ repräsentiert.

- Dem Aufgabenbereich ‚*Administration/Organisation*‘ kommt die grösste Aufmerksamkeit zu gefolgt von ‚*Information/Kommunikation*‘.
- Durch die Konzentration auf den Aufgabenbereich ‚*Administration/Organisation*‘ fehlen den beiden Aufgabenbereichen ‚*Pädagogische Führung*‘ und ‚*Personalführung*‘ Ressourcen.
- Mit einer Ausnahme sind die Schulleitenden zum Befragungszeitpunkt mit der Gestaltung der ‚*Personalführung*‘ nicht oder wenig zufrieden.

Diskussion

Der Arbeitsbereich ‚*Administration/Organisation*‘ nimmt wie in den Evaluationen von Roos (2006) und Trachsler et al. (2008a) ca. einen Drittel des Führungspensums in Anspruch; in der Zeit des Aufbaus der Schulleitung sind es auch mehr. Bestimmt sind anfänglich eine hohe Aufmerksamkeit und Investitionen in den Aufgabenbereich ‚*Administration/Organisation*‘ erforderlich, um ein reibungsloses ‚*Schulmanagement*‘ zu sichern. Funktioniert dieses nicht, ist die grundlegende *Akzeptanz* für die neuen Führungsstrukturen gefährdet, erwarten aargauische Lehrpersonen ja gerade im *administrativ-organisatorischen* Bereich durch Schulleitungsstrukturen eine deutliche Entlastung (vgl. Dubs, 2006, Trachsler, 2008a).

So sehr die Kräftebündelung auf die beiden Aufgabenbereiche ‚*Administration/Organisation*‘ und ‚*Information/Kommunikation*‘ zu Beginn der Schulleitungstätigkeit gerechtfertigt war, ist dies mit Blick auf die *operative Führung einer Schule* nicht unproblematisch, da Ressourcen für die bedeutsamen Aufgabenbereiche ‚*Personalführung*‘, ‚*Pädagogische Führung*‘ und ‚*Qualitätsmanagement*‘ fehlen. Zu erwarten ist, dass sich dies mit der Konsolidierung der Schulleitungsstrukturen verändert; dennoch kommt man nicht darum herum, sich zu fragen, ob der Verweis auf die aufwändige Schulorganisation nicht auch ein Stück weit als Rechtfertigung dient, die anderen drei Aufgabenbereiche erst zögerlich angegangen zu sein. Dass mit der ‚*Personalführung*‘, die *Führung erst anfängt* ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden repräsentiert und auch in der Führungsliteratur besteht operative Führung massgeblich in der *Führung des Personals*, ohne die *operative Führung* letztlich nicht durchsetzbar ist (Wunderer, 2007). Das vorsichtige Vorgehen der Schulleitenden bezüglich der *Personalführung* hat aber durchaus nachvollziehbare Gründe, erleben sie doch in der ‚*konkreten Führungstätigkeit*‘ hautnah, dass mit einer konsequenten Umsetzung der ‚*Personalführung*‘ mit *Mitarbeitendengesprächen* und *qualifizierenden Unterrichtsbesuchen* das *berufliche Selbstverständnis* der Lehrpersonen und die bisherige *schulkulturelle Grundlage* des *Autonomie-Paritäts-Musters* (Lortie, 1972) definitiv in Frage gestellt, um nicht zu sagen erschüttert wird. Die in der *beruflichen Sozialisation* erworbenen und internalisierten

Haltungen, *kognitiven Konzepte* und *kulturellen Skripts* (Esser, 1993, 2004) sind fest im *beruflichen Selbstverständnis* der Lehrpersonen verankert (vgl. Fend, 2008) und da Menschen ihre Überzeugungen und Haltungen ungern aufgeben, muss im *Paradigmenwechsel* mit Widerstand gerechnet werden. Hier sei auch an die *Systemtheorie* und ihre ‚Prämisse‘ erinnert, dass *psychische Systeme* von aussen nicht direkt steuerbar sind und Systeme selbst entscheiden, ob und inwiefern Anregungen von aussen an die internen Systemstrukturen angepasst werden: *Lernen* (darunter fallen auch Haltungsänderungen) kann aus *systemtheoretischer Perspektive* daher ausschliesslich *Selbstentwicklung* sein (Luhmann et al., 2002). Aufgrund der bisherigen Ausführungen wird verständlich, dass die Schulleitenden eine ‚Güterabwägung‘ vornehmen und sich erst langsam an die ‚*Personalführung*‘ herantasten, auch wenn sie deren Bedeutung in der ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ als hoch veranschlagen (siehe Kpt. 10.5.2).

In der ‚Führung der Schulentwicklung‘ setzen die Schulleitenden auf einen ‚kooperativ-partizipativen Führungsstil‘.

Die grosse Valenz eines *kooperativ-partizipativen Führungsstils* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ kommt auch in den Aussagen zur ‚*konkreten Führung*‘ zum Ausdruck:

- In der konkreten Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse (siehe Kpt. 5.5.5, *Führung der Schulentwicklung*) kommt der ‚*sorgfältigen Planung*‘, der ‚*Kommunikation*‘, dem ‚*Zeitfaktor*‘ und ‚*Entwicklungstempo*‘ in der konkreten Führungsarbeit besondere Aufmerksamkeit zu.
- Den ‚*Lehrpersonen die Gesamtausrichtung der Entwicklungen zu vermitteln*‘ sowie ‚*persönlich Geduld*‘ zu üben, sind in der konkreten Führungsarbeit zentral.
- Unerwünschte und bedrohliche Entwicklungen und Reaktionen des Kollegiums führen dazu, dass Schulleitende ‚*Kompromisse eingehen*‘, ‚*Entwicklungen rückgängig*‘ machen und / oder das ‚*Entwicklungstempo drosseln*‘.
- In den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚*konkreten Führungstätigkeit*‘ ist der Anspruch enthalten, die letzte Entscheidungsmacht für sich zu beanspruchen.
- Den eigenen ‚*Stil der Entscheidungsfindung*‘ und den ‚*Mut Entscheidungen zu treffen*‘ erwarben sich die Schulleitenden in *individuellen Lernprozessen*.

Diskussion

Die Tempodrosselung in der Umsetzung der einzelnen Entwicklungsschritte macht Sinn, da sich die Schulleitenden selbst sowie die Lehrpersonen dadurch vor Überforderung schützen. Dass sie Entwicklungen lieber rascher vorantreiben möchten, dies aber nicht geht, ja fatal sein und die gesamte Entwicklung gefährden kann, basiert auf konkreten Erfahrungen. Die Schwierigkeit in der operativen Führung besteht im ‚richtigen‘ Entwicklungstempo bzw. darin, die *Balance zwischen Offenheit und Standfestigkeit in der Zielverfolgung zu halten* (Bonsen, 2003, 2006) bzw. zwischen ‚*Zug und Druck*‘ ein Gleichgewicht zu finden. Das jeweils ‚angemessene‘ Entwicklungstempo kann nur in der jeweiligen Führungssituation entschieden werden und genau dies ist die grosse Herausforderung in der Führung; das Gleiche gilt für die Bestimmung des ‚richtigen‘ Masses an *Partizipation* und *Mitbestimmung der Lehrpersonen* (siehe Kpt. 5.5.3, Kpt. 5.5.5).

Waren in der ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ die Notwendigkeit von Kenntnissen zu *Organisationstheorien* kaum repräsentiert, erleben die Schulleitenden in der ‚*konkreten Führung*‘, wie schwierig sich die Steuerung von organisationaler Entwicklung in einer Organisationsstruktur der *losen Koppelung* (Weick, 1976) mit *horizontaler, gefügeartiger*

Kooperation (Rolff, 1993) gestaltet. Es ist zu vermuten, dass theoretische Wissensbestände zu *Organisationen* bei den Schulleitenden nur geringfügig vorhanden sind. Dies führt hier wie bei Wissinger (2000) zur Feststellung, dass Schulleitende wahrscheinlich weniger in *systemischen Zusammenhängen* denken und somit Schwierigkeiten und Problemlagen eher *personenbezogenen* denn unter *systemischer Perspektive* beurteilen und bearbeiten.

Schulleitende versuchen in der konkreten Entscheidungsfindung auszuloten, welche Entscheidungen sie als Führungsperson selbst fällen und wo sie die Lehrpersonen einbeziehen. Tendenziell lassen die Schulleitenden Lehrpersonen dann an der Entscheidungsfindung partizipieren, wenn es um *unterrichtsbezogene Themen* geht oder um *Entwicklungen*, von denen die Lehrpersonen *direkt betroffen* sind und wo deren *Mitwirkung erforderlich* ist (siehe Kpt. 5.5.5). Entscheidungen, die diese Kriterien nicht erfüllen, fällen Schulleitende eher autonom – oder in Analogie zu den Führungsstilen *autokratisch* (siehe Kpt. 5.1.2). Damit verhalten sie sich entsprechend der theoretischen Konzeption der *Zonen der Sensibilität* bzw. der *Akzeptanz* (vgl. DUBS, 1994, 2006). Hinweise, dass die Schulleitenden das Mass des Einbezugs aufgrund spezifischer weiterer Kriterien wie *Aufgabenstruktur*, *Umfang der zur Verfügung stehenden Information* etc. fällen, bestehen nicht. Auch nennen die Schulleitenden *keine Entscheidungstechniken* (bspw. Vroom, 1973) oder *Delphitechnik*, *Entscheidungsbaum*, *Nutzwertanalysen* u.a.m., um zur Entscheidungsfindung zu gelangen.

Die ‚Pädagogische Führung‘ wird in der konkreten Führungsarbeit über institutionalisierte Zeitgefässe initiiert und gesteuert; Selbst- und Fremdreferenzen zu einer ‚Überwachung der Unterrichtsqualität‘ ist ansatzweise repräsentiert, solche zu ‚gezielter Weiterbildung‘ fehlt weitgehend.

- Die *‚Pädagogische Führung‘* planen und initiieren Schulleitende in *institutionalisierten Zeitgefässen* wie *Projekt- und Steuergruppen*.
- Durch die *Verpflichtung* der Lehrpersonen zur Teilnahme und Mitwirkung in institutionalisierten Gefässen (insbesondere *Pädagogische Konferenzen*) sichern Schulleitende den Einbezug aller Akteure in die inhaltliche Diskussion und in schulische Entwicklungsprozesse.
- Die *Projekt- und Steuergruppen* dienen Schulleitenden sowohl dazu, bei den daran teilnehmenden Lehrpersonen die Akzeptanz vorgesehener Entwicklungen zu erhöhen als auch den Verlauf von Konferenzen zu steuern.
- Die *unterrichtliche* wie *persönliche Unterstützung* der Lehrpersonen hat in den Selbst- und Fremdreferenzen der Lehrpersonen primären Stellenwert.
- In den Selbst- und Fremdreferenzen der befragten Schulleitenden fehlen weitgehend Aussagen zu einer übergreifend geplanten, im Kontext der Gesamtentwicklung der Einzelschule stehenden Weiterbildung.
- Es bestehen keine Hinweise auf eine in der konkreten Führungspraxis umgesetzten systematischen, kontinuierlichen Qualitätskontrolle des Unterrichtes durch Schulleitende, wohl aber werden Unterrichtsbesuche durchgeführt.

Diskussion

Institutionalisierte Arbeitsgefässe und *Pädagogische Konferenzen* setzen Schulleitende taktisch ein und versuchen damit, unterschiedliche Ziele zu erreichen: Lehrpersonen, die in *Projekt- und Steuergruppen* mitwirken, setzen sich in der Regel mit den Inhalten auseinander und verschaffen in informellen Gesprächen für die geplanten Entwicklungsschritte ‚vorbereitende‘ Akzeptanz bei Kolleg/innen. Damit erhöht sich die *Planbarkeit von Konferenzen*, dort ist nämlich der Ort, an dem Lehrpersonen je nach Stimmungslage ihrem kollektiven Unmut freien Lauf lassen und die Ziele der ‚offiziellen Ordnung‘ bzw. der Schulleitenden durchkreuzen. Konferenzen bilden für die Lehrpersonen die Plattform, um ihren Unmut zu manifesten – vermutlich gehen diesen Bekundungen mikropolitische Aktivitäten voraus. Durch sorgfältige Vorbereitung von *Konferenzen* können Schulleitende momentane Befindlichkeiten zumindest teilweise auffangen. Falls Schulleitende ‚*Einsamkeitserfahrungen*‘ durchleben, dann bestimmt hier, wo sich kollegialer Verdruss und individuelle Wut über sie als Exponent/innen des ‚*neuen Paradigmas*‘ ergiessen. Der *Sitzungs- und Konferenzleitung* sollten Schulleitende deshalb besondere Aufmerksamkeit schenken.

Schulleitende erachten auf ihrem beruflichen Hintergrund als Lehrpersonen die Unterstützung der einzelnen ‚*Lehrperson in ihrer Arbeit*‘ als *selbstverständlich*. Das Mobbingbeispiel, in dem ein Schulleiter realisiert, dass Eltern ihn zu instrumentalisieren versuchten – auch Eltern betreiben Mikropolitik, wenn es um die Durchsetzung ihrer Interessen geht – zeigt, wie wichtig die Unterstützung durch die Schulleitung ist, sowohl *fachlich-inhaltlich* als auch in *persönlicher Hinsicht* bspw. bei ungerechtfertigten Angriffen seitens von Eltern (vgl. Dubs, 2006).

In der Theorie (siehe Kpt. 5.5.5) sind zwei Elemente der *Pädagogischen Führung* aufgeführt, die in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden nicht oder bloss rudimentär repräsentiert sind und beide tangieren das internalisierte *berufliche Selbstverständnis*, die *kognitiven Konzepten* und *kulturellen Skripts* der Lehrpersonen und ihre *professionelle Handlungsautonomie*:

- die *Planung und Steuerung der schulinternen Weiterbildung* – bzw. die *gezielte Weiterbildung* (Oelkers, 2009b);
- die *kontinuierliche Überwachung der Unterrichtsqualität* (Dubs, 2006).

Bislang bestimmte die Lehrperson in der Regel ihre Weiterbildungsinhalte nach *eigenem Gutdünken* und ihren *individuellen Bedürfnissen*; zwar wurden spezifische Weiterbildungsangebote (bspw. Einführung neuer Lehrmittel) bereits früher durch das BKS festgelegt, insgesamt hielt sich der Umfang der obligatorischen Weiterbildungen für Lehrpersonen in Grenzen. Die Verpflichtung zu *schulinterner Weiterbildung* – allenfalls während der *unterrichtsfreien Zeit* und / oder durch die Schulpflege in den Schulferien verordnet – sind merkliche Veränderungen, die das ‚*neue Paradigma*‘ mit sich bringt und welche das *berufliche Selbstverständnis* der *Handlungsautonomie* von Lehrpersonen betrifft. Im Hinblick auf die Umsetzung der später abgelehnten Bildungsreform waren die Einzelschulen gehalten, diese spezifischen Angebote in der schulinternen Weiterbildung für die Lehrpersonen obligatorisch zu erklären. Daher ist es erstaunlich, dass eine auf die *gesamtschulische Entwicklung ausgerichtete* und *längerfristig geplante kollegiale Weiterbildung* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden kaum repräsentiert ist. Der *Gesamtplanung der Weiterbildung* auf der Ebene der Einzelschule käme eine gewisse Dringlichkeit zu. Anzuführen ist, dass – nach der Verwerfung des „Bildungskleeblattes“ im Frühling 2009 die kantonalen Vorhaben reduziert wurden bzw. ausbleiben. Auch wenn sich dadurch die Unsicherheiten nicht verringern, kann die

Schulführung einer Einzelschule – vorausgesetzt sie ist willens und in der Lage – vermehrt *eigene Akzente* in der Schulentwicklung setzen – und gerade dazu wäre eine Gesamtplanung der gezielten kollegialen Weiterbildung erforderlich.

Die *kontinuierliche Überwachung der Unterrichtsqualität* als Element der *Pädagogischen Führung* sowie der *Personalführung* erhalten – falls überhaupt – in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden vorab im Hinblick auf eine später durch den Kanton verordnete *lohnwirksame Leistungsbeurteilung* Ausdruck. Unterrichtsbesuche führen Schulleitende zwar durch – von *Kontinuität* und *systematischer, kontinuierlicher Qualitätsüberwachung des Unterrichts* (vgl. Dubs, 2006) sind die Schulleitenden um Einiges entfernt. Neben den fehlenden zeitlichen Ressourcen bestehen dafür wahrscheinlich auch andere Gründe, denn mit *qualifizierenden Unterrichtsbesuchen* greifen die Schulleitenden direkt in den ‚unterrichtlichen Hoheitsraum‘ der Lehrpersonen ein, der am stärksten mit ihrer *professionellen Handlungsautonomie* verbunden ist. Wird die kontinuierliche Qualitätsüberwachung des Unterrichts systematisch umgesetzt, gilt es, sich endgültig davon zu verabschieden, dass der Unterricht *Privatangelegenheit der Lehrpersonen* sei. Nirgends sonst zeigen sich in Verbindung mit einer *professionellen Personalführung* die Konsequenzen des ‚neuen Paradigmas‘ für die Lehrpersonen stärker als hier; zumindest ein Teil der Lehrpersonen antizipiert damit Bedrohungen, weshalb Schulleitende sich behutsam an diese Führungsaufgabe herantasten und vorderhand den impliziten wie expliziten Ängsten der Lehrpersonen nachgeben.

Die ‚Formulierung von Visionen und übergeordneten Zielsetzungen‘ ist als Element in der ‚persönlichen Führungskonzeption‘ enthalten, in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden zum ‚konkreten Führungsalltag‘ aber schwach repräsentiert.

Die *Entwicklung von Visionen und übergeordneten Zielsetzungen* sind ein wesentlicher Bestandteil *transformationaler Leadership* und *charismatisch-visionärer Führung* (vgl. Conger et al., 1998; siehe Kpt. 5.1.4), dies in Absetzung zum *Management* bzw. zur *Verwaltung* (vgl. Bennis et al., 1990; Neuberger, 2002).

- In der ‚persönlichen Führungskonzeption‘ (siehe Kpt. 10.5.2) messen die Schulleitenden den *Visionen und übergeordneten Zielsetzungen* einen hohen Wert zu; in den *Selbst- und Fremdreferenzen* zum ‚konkreten Führungsalltag‘ sind diese hingegen marginal repräsentiert.¹⁹⁸

Diskussion

In den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚persönlichen Führungskonzeption‘ ist der Wert ‚*Visionen und übergreifende Zielsetzungen*‘ zu entwickeln und zu verfolgen, prägnant repräsentiert. Im Vergleich mit den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚konkreten Führungstätigkeit‘ ist festzustellen, dass pragmatische Zielsetzungen genannt werden, hingegen kaum *übergreifende Visionen*. Die Aussage, dass die Schulleitenden keine Visionen haben, ist hingegen unzutreffend, denn in den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚gut geleiteten‘ Schule sind solche in Form von allgemein formulierten Idealen wie ‚*kein Kind darf beschämt werden*‘ oder ‚*die Schule soll ein Raum für die Bevölkerung werden*‘ u.a. repräsentiert. Dennoch bleibt die Aussage, dass Visionen und Zielsetzungen entweder sehr konkret und pragmatisch als Ziele im *Jahres- bzw. Schulpro-*

¹⁹⁸ Dies trifft auf eine Schulleiterin, die über einen Mehrjahresplan verfügt, nicht zu; sie stellt eine Ausnahme dar. Hinweise zu Jahresmotto, zu Zielsetzungen wie Informationsblatt oder ein Konzept für die Einführung neuer Lehrpersonen zu erstellen u.a.m., sind genannte konkrete Ziele von Jahresplanung und / oder Schulprogramm.

gramm oder dann *ideell* bzw. auf abstraktem Niveau formuliert sind. Diese scheinbare ‚Absenz‘ von *Visionen* und *übergeordneten Zielsetzungen* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten können unterschiedlich begründet werden: Einmal hatten die Schulleitenden zu Beginn ihrer Führungstätigkeit kaum Zeit und Energie, Visionen zu formulieren geschweige denn zu konkretisieren. Oft wurden sie regelrecht ins Wasser geworfen und es mussten vorerst ‚organisationale Dringlichkeiten‘ angegangen werden. Auch ist zu bedenken, dass zu den beiden Befragungszeitpunkten (2005/2008) die vorgesehene *Bildungsreform* die Entwicklungsinhalte der Aargauer Volksschule weitgehend bestimmte und sich die *lokale Schulentwicklung* an den *institutionellen Vorgaben* der Makroebene auszurichten hatte. *Visionen* und *übergeordnete Zielsetzungen* bestimmte weitgehend das BKS, was den *Gestaltungsspielraum der lokalen Einzelschule* einschränkte. Als drittes Moment sei angefügt, dass auf der Mesoebene der Einzelschule die *Schulpflege* die *strategische Ausrichtung* (*Ordnungsmoment Strategie*, Seitz et al., 2005; siehe Kpt. 5.5.1) bestimmt und die Schulleitung sich wohl über ihre Erfahrungen und ihr Fach- und Expertenwissen (Yukl, 2000) einbringen, die strategische Ausrichtung aber zumindest formal nicht selbst festlegen kann (siehe Kpt. 3.2.2).

Widerstand gegen Schulleitende als Führungspersonen äussert sich unterschwellig.

- Die *Episode des Fensterlüftens* ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der betreffenden Schulleiterin als unterschwellige Ablehnung ihrer Person repräsentiert.

Diskussion

Die *Episode des Fensterlüftens* kann ganz pragmatisch als Unvernunft eines Einzelnen abgetan werden, der sich rationalen Argumenten verschliesst. Sie kann aber auch anders gelesen werden, was die Schulleiterin tut, wenn sie meint, es gehe dabei ‚*um ganz andere Dinge*‘. Der Widerstand seitens von Lehrpersonen – allenfalls insbesondere gegenüber einer weiblichen Führungsperson – Weisungen zu befolgen, äussern sich in Handlungen, die als Banalitäten bewertet werden müssen. So reagieren Menschen, wenn sie ein grundsätzliches Problem – hier mit Führung oder der Führungsperson – haben, das sie nicht auf adäquate Weise zum Ausdruck bringen können. Wenn die Fakten und Argumente für eine Handlungsbegründung fehlen, wird auf ‚Nebenschauplätze‘ ausgewichen. Der stille Boykott stellt eine Variante mikropolitischen Aktivitäten dar; wobei sich der individuelle Akteur seiner eigenen Motive allenfalls nicht oder bloss diffus bewusst ist (vgl. von Rosenstiel, 2009a). Auch wenn die Schulleiterin es nicht ausspricht, geht es um die Durchsetzung bzw. Akzeptanz ihrer Autoritätsmacht (Staehle, 1999).

Schulleitende als Vermittelnde zwischen den Systemebenen geraten als Repräsentant/innen des ‚neuen Paradigmas‘ und als ‚Auftragshandelnde‘ im Namen des ‚institutionellen Akteurs‘ in Loyalitätskonflikte.

Als *zentraler Akteur der Rekontextualisierung* (Fend, 2006, 2008) ist die Schulleitungsperson für die Umsetzung der *institutionellen Vorgaben der Makroebene* auf der *Mesoebene der Einzelschule* verantwortlich. Im Verständnis des *Bürokratiemodells* (Weber, 1964/1922) ist sie/er Vertreter/in der *legitimen bürokratischen Ordnung*. Obwohl diese Aussage für die Deutschschweizer Volksschule nur eingeschränkt Gültigkeit hat (vgl. Fuchs, 2004; siehe Kpt. 3.1.3), steht die Schulleitungsperson als *Repräsentantin* des Bildungsdepartements vor Ort in einer ‚unangenehmen Zwickmühle‘ – zwischen *Bildungsdepartement* und den *individuellen Akteuren* vor Ort. Schulleitungshandeln ist *Auftragshandeln* im Namen des *institutionellen Akteurs* (Fend, 2006, 2008) und verlangt von den Schulleitenden Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber; gleichzeitig sind ‚Aarau‘

und das BKS vom Geschehen in der Einzelschule zuweilen weit entfernt und die Loyalität der Schulleitenden wird in hohem Mass ihrer direkt vorgesetzten Schulbehörde und den Lehrpersonen zuteil. Diese ‚Zwischenposition‘ der Schulleitenden ist durch die *bildungspolitischen Strukturen* der Aargauer Volksschule gegeben und je situativ auszubalancieren. Zu den beiden Befragungszeitpunkten (2005/2008), die *vor* der Abstimmung zur Bildungsreform lagen, standen die Schulleitenden als *Auftragshandelnde* im Namen des *institutionellen Akteurs* besonders in der Pflicht, sich gegenüber dem BKS und den *übergeordneten Zielsetzungen* der kantonalen Schulentwicklung loyal zu verhalten; auf der Mesoebene der Einzelschule standen sie somit umso mehr unter Druck, da der *Bildungsreform* vielerorts in den Lehrerkollegien starke Ablehnung erwuchs. Das Beispiel des Schulleiters 17 zeigt, dass der Widerstand der Lehrpersonen, der letztlich massgeblich zur Ablehnung der gesamten Bildungsreform beigetragen hat¹⁹⁹ – von den Schulleitenden im lokalen Kontext ‚ausgehalten‘ und bearbeitet werden musste.

Die Belastungen der Schulleitenden liegen in der hohen zeitlichen Beanspruchung, der Diskontinuität der Arbeitssituation und der inhaltlichen Komplexität. Besonders belastend werden Konflikte mit Lehrpersonen erlebt.

- Hohe *zeitliche Beanspruchung*, *Diskontinuität* und *Aufgabenkomplexität* sind als belastend in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden repräsentiert.
- Am belastenden erleben und bewerten Schulleitende Konflikte mit Lehrpersonen, insbesondere wenn diese zur *Personaltrennung* führen.

Diskussion

Die *hohe zeitliche Arbeitsbelastung* und die *Diskontinuitäten* der Schulleitungsaufgabe decken sich sowohl mit den Ergebnissen früherer empirischer Forschungen (vgl. Baumert, 1989b; Wissinger, 1994) als auch mit den Evaluationsergebnissen zur ‚*Geleiteten Schule*‘ (Roos, 2006; Trachsler et al., 2008a/b). Hinzu kommt die *inhaltliche Komplexität*, die besonders in den Anfängen die Schulleitungstätigkeit belastet. Das angeführte Beispiel zum ‚*Personalkonflikt mit Trennungsfolge*‘ weist exemplarisch auf bedeutsame Punkte hin: Einmal werden durch die neue Führungsstruktur *gravierende Defizite* bei Lehrpersonen *früher erkannt* und *auch angegangen*; ein *explizites Ziel* des ‚*neuen Paradigmas*‘ liegt ja darin, die *Unterrichtsqualität* mit den neuen Führungsstrukturen zu sichern und in letzter Konsequenz auch eine Personaltrennung vorzusehen. Mit der *systematischen Qualifizierung der Unterrichtsqualität* und durch *Mitarbeitendengespräche* sind den Schulleitenden Instrumente an die Hand gegeben, *Defizite zu erkennen, zu benennen* und vor allem *zu belegen*. Für Lehrpersonen kann dies ein ‚bedrohlicher‘ Aspekt des ‚*neuen Paradigmas*‘ darstellen, galt doch der Lehrberuf lange Zeit als ‚sicher‘ und – abgesehen von kriminellen Taten oder krasser Pflichtverletzung – als ‚unkündbar‘. Mit der Formulierung von *Leitbildern*, von *Standards* und durch *Qualifizierungsunterlagen* (vgl. BKS, 2006) ist die Personalführung auf der Mikroebene des Unterrichts griffiger geworden. Schliesslich weist das vorliegende Beispiel auf die beschriebene Dynamik der *reflexartigen Solidarisierung* (Fend, 2008) in Lehrerkollegien hin. Im *Autonomie-Paritäts-Muster* (Lortie, 1972) ‚kann nicht sein, was nicht sein darf‘, sodass die einzelne Lehrperson wie im konkreten Fall mit *kollegialen Solidaritätsbekundungen* rechnen darf.

¹⁹⁹ Dies ist eine persönliche Einschätzung der Autorin, die von einer Vielzahl von Kenner/innen der Aargauer Volksschule geteilt wird.

Die strukturell bedingte Überlastung der Schulleitenden in der Zeit des Aufbaus der neuen Führungsstrukturen wird teilweise individualisiert und von den Schulleitenden getragen.

- Um der hohen zeitlichen Belastung der Schulleitungstätigkeit individuell zu begegnen und sich gesund zu erhalten, *reduzieren Schulleitende das Gesamtarbeitspensum*; sie nehmen damit Lohneinbussen in Kauf.

Diskussion

Die Evaluation von Trachsler et al. (2008a) ergab, dass bei einem durchschnittlichen Leitungspensum von 57.51% Überzeiten von 28% geleistet werden (S. 69), wobei je kleiner das Leitungspensum ist, desto grösser der prozentuale Anteil der über das Soll geleisteten Arbeitsstunden am Gesamtpensum ausfällt. Nun kann argumentiert werden, dass individuell ein *suboptimales Selbstmanagement* vorliegt und die Überlastung der Schulleitenden auf ein persönliches Unvermögen zurückzuführen ist. Das mag vereinzelt zutreffen, angesichts der sich wiederholenden und durchgängigen Ergebnisse und Rückmeldungen zu Belastungen aargauischer Schulleitenden wäre dies aber eine zynische Argumentation. Es kann davon ausgegangen werden, dass die erheblichen Belastungen massgeblich auf *strukturelle Probleme* bei der Einführung von Schulleitungen zurückzuführen sind. Auch wenn der freiwilligen Reduktion der Gesamtarbeitszeit durch die Schulleitenden individuelle Beweggründe zugrunde liegen mögen, handelt es sich hier letztlich um eine *Individualisierung strukturell-bedingter sozialer Problemlagen* (vgl. Beck, 1986). Ob sich die Arbeitsbelastung der Schulleitenden nach der Konsolidierung der operativen Führungsstrukturen in der Einzelschule verringern wird oder ob die Überbelastung systemimmanent ist und sich chronifiziert, werden zukünftige empirische Studien zeigen.

10.5 Persönliche Eigenschaften und die berufliche Entwicklung als Schulleitungs- und Führungsperson

Hier werden jene Selbst- und Fremdreferenzen vorgestellt, welche die Schulleitenden direkt bezogen auf sich selbst als Führungsperson, ihre persönlichen Stärken und Schwächen, Chancen und Zukunftsperspektiven äussern.

Wie beschreiben sich die Schulleitenden als Führungsperson? Welche persönlichen Voraussetzungen, Eigenschaften, Verhaltensweisen, Stärken und Schwächen schreiben sie sich selbst zu?

„Mitgebrachte“ Eigenschaften und Fähigkeiten

Drei Schulleiter und eine Schulleiterin sagen von sich, dass sie die *„Fähigkeiten zur Analyse“*, zur *„Abstraktion“* sowie das Vermögen *„Wesentliches zu erkennen“* und *„Prioritäten zu setzen“* in die Führungsaufgabe mitbrachten; sie attestieren sich auch Kompetenzen im *„Organisieren“* sowie *„Effizienz“* und *„Rationalität“*.

Acht Schulleitende sagen, dass sie gute *„kommunikative Fähigkeiten“* zu Beginn der Führungsaufgabe bereits besaßen. Umschrieben werden diese Fähigkeiten und Interessen mit *„Freude an Kommunikation“* und *„am Austausch und an Gesprächen mit Menschen“* sowie durch die Fähigkeit, *„gut zuhören“* und *„vor Menschen reden“* zu können.

Was mir auch relativ leicht gefallen ist, auch bevor ich diesen Job anfang und die Ausbildung machte, ist der ganze Bereich der Kommunikation. Mit den Leuten reden, auf sie eingehen, den Leuten so entgegenzukommen, dass sie sich sicher aufgehoben fühlen. Das sind Aspekte, von denen ich denke, dass ich sie schon mehr oder weniger mitbringen konnte. SL 10

Ihre *„Sozialkompetenz“* (SL16) befähigt eine Schulleiterin, mit Erwachsenen zu verhandeln, zu kommunizieren und einen *„sorgfältigen Umgang“* (SL 16) zu pflegen. Eine andere sagt, sie verfügt über *„Einfühlungsvermögen“* (SL 11) und ein Schulleiter verhandelt gerne und gut und kann auf Leute eingehen.

Eine Schulleiterin spricht sich *„Affinität zu schwierigen Situationen“* (SL 2) sowie *„keine Angst vor Schwierigkeiten zu haben“* (SL 2). Eine andere schreibt sich grosse Belastbarkeit zu und eine sagt von sich *„Ich weiss, dass ich fähig bin, etwas durchzuziehen.“* (SL 9)

Eine Schulleiterin meint: *„Ich bin keine „Heldin““* (SL 3); sie fängt viel an und dann kriegt sie es mit der Angst zu tun, die Sache nicht auf die Reihe zu kriegen und gerät *„in Stress“* (SL 3). Deshalb schätzt sie auch ihren Co-Leiter, der in diesen Momenten ruhig bleibt und tut, was zu tun ist. Eine Schulleiterin sagt selbstkritisch:

An dieser Stelle, an der ich jetzt bin, habe ich manchmal das Gefühl, keine so gute Schulleiterin zu sein. Und zwar weil es mir manchmal nicht gelingt, die Leute so zu motivieren, wie ich es gerne hätte und wie ich es von früher her gewohnt bin. Ich war mir gewohnt, dass es funktionierte. Jetzt funktioniert es manchmal einfach nicht so.“ SL 15

Ein Schulleiter beschreibt sich selbst und sein Verhalten folgendermassen: *„Ich selber bin genau, ich bin ausdauernd, nachhaltig. Wenn ich etwas will, kann ich furchtbar unangenehm sein.“* SL 6

Schulleiter/innen – ‚von Natur aus‘ Führer/innen?

Zwei Schulleiter bezeichnen sich als „Alphatier“ (SL 13, SL 17); drei Schulleiter sehen sich ‚zur Führung prädestiniert‘, einer darunter sagt, dass es ihm schwerfiele, wieder unter einer Führung zu arbeiten.

Was ich persönlich mitgebracht habe, ich denke, das darf ich sagen, weil es mir so kommuniziert worden ist, ist eine gewisse Art von Persönlichkeit, von gesunder Autorität. Das ist ein Aspekt, den man mitbringen kann oder nicht. Man kann ihn nur bedingt lernen. Er hilft einem natürlich sicher sehr. SL 10

Ein vierter Schulleiter äussert auf sich bezogen, das „ist vermutlich eine Charakterfrage, eine Persönlichkeitsstruktur, die man von zu Hause aus der eigenen Vergangenheit mitnimmt und die zum Führen prädestiniert.“²⁰⁰ (SL 12)

Eine Schulleiterin meint bezüglich ihrer ‚Führerinnennatur‘:

„Von der Persönlichkeitsstruktur her habe ich den Drang, immer voraus zu gehen und vorne hin zu stehen mitgebracht.“ SL 15

Schulleitungsaufgabe als Chance und Lerngelegenheit

Vier Schulleiter/innen sagen, es wartet sehr viel Arbeit auf einen, hingegen ergeben sich gleichzeitig zahlreiche Lerngelegenheiten. Für einen der jüngeren Schulleiter beinhaltete die Schulleitungstätigkeit überraschende „Reifeaspekte“ (SL 10); er musste zu Beginn „undedure“²⁰¹ (SL 10). Im Nachhinein bewertet er dies als Chance.

Eine Schulleiterin kann einer interessierten Lehrperson den Schritt in die Führungstätigkeit nur empfehlen. Die Lernmöglichkeiten bezeichnet sie als zahlreich:

Ich spreche die Lehrpersonen an, die damit liebäugeln eine Schulleitung zu übernehmen, denen sage ich: ‚Macht das unbedingt!‘ Es bringt dermassen viele spannenden Momente und Lernmöglichkeiten mit sich. Und zwar für sich persönlich im Sinne von, sich in ganz vielen abstrusen Situationen zurechtfinden müssen, die ich selbst ein Leben lang nicht vergessen werde und in denen ich ganz viel gelernt habe. -- Und ich bin ganz vielen spannenden Leuten begegnet, von denen ich ganz viel gelernt habe. Ich würde es auf jeden Fall noch einmal machen, obwohl ich da ins kalte Wasser geworfen wurde. Es ist eine spannende Arbeit, auf jeden Fall. SL 2

Die ‚Vielseitigkeit und Abwechslung‘ in diesem Beruf schätzen zwei Schulleitende.

Die ‚Gestaltungsfreiheit‘ und die ‚Zusammenarbeit mit Menschen‘ empfindet ein Schulleiter als grossen Gewinn. Er spricht von der Befriedigung, wenn seine Ideen umgesetzt werden. Er ist über fünfzig Jahre alt und sagt für sich, die Schulleitungstätigkeit „ist eine enorme Chance“ (SL 6).

²⁰⁰ Der Schulleiter benutzt zwar die Form ‚man‘, aus dem textlichen Kontext ist zu schliessen, dass er sich selbst diese Qualitäten zuspricht.

²⁰¹ In Standardsprache übersetzt: ‚unten durch‘.

Lern(fort)schritte in der Führungsarbeit

Vier Schulleiter und eine Schulleiterin lernten Geduld zu üben und attestieren sich diesbezügliche Lernfortschritte; ihre Ungeduld drohte teilweise die Schulentwicklung vor Ort zu gefährden. Ein Schulleiter findet, er geht strukturierter vor als früher; er lässt sich Zeit, um Entscheidungen zu fällen und offene Fragen zu beantworten.

Eine Schulleiterin beschreibt, dass sie lernte, „*nein*“ (SL 20) zu sagen. Am Anfang fiel ihr das schwer; heute kann sie das ganz gut. Auch erkennt sie rückblickend, dass sie zu Beginn ihrer Schulleitungstätigkeit zu viel lähmende Angst vor Widerstand hatte. Sie wie eine weitere Schulleiterin lernten, diese zu überwinden und besser damit umzugehen.

Dann ein bisschen, das ist mir wahrscheinlich abgegangen, mit mehr Freude mit Widerständen umzugehen. Also, mich haben diese Widerstände eher gelähmt. Und ich glaube, da muss man wie -- diese als eine gewisse Herausforderung annehmen. Das ist ja auch eine. Also von dem her habe ich Einiges gelernt und sehe das heute auch anders an, diese Widerstände. Nicht mehr so als ‚Hey, was habe ich da wieder für Leute im Schlepptau.‘ SL 20

Lern- und Weiterentwicklungsbedarf der Schulleitenden

Die Schulleitenden erkennen in verschiedenen Berufsbereichen einen persönlichen Weiterentwicklungsbedarf:

Und ich habe immer das Gefühl, es gibt sehr viele Sachen, die fehlen, also die ich noch wissen muss, wo ich mich noch weiter hineindenken und lesen möchte. -- Also es ist absolut notwendig, sich weiter zu entwickeln, sich weiterzubilden. SL 17

Zwei Schulleiter möchten sich im Bereich ‚*Konfliktmanagement*‘ bzw. ‚*Mediation*‘ weiterbilden. Zwei Schulleitende sehen einen Weiterbildungsbedarf im Bereich der ‚*Personalführung*‘.

Die effizientere Bearbeitung des Aufgabenbereiches ‚*Administration/Kommunikation*‘ ist ein Anliegen dreier Schulleitender. Einer möchte unabhängiger vom Schulsekretariat sein und die wichtigen Fertigkeiten selbst beherrschen. In die gleiche Richtung geht der bedarf einer Schulleiterin nach besseren PC-Kenntnissen und ein Schulleiter will sein Zeitmanagement verbessern.

Ihren Weiterentwicklungsbedarf in der Kommunikation sehen zwei Schulleiter insbesondere in der ‚*externen Kommunikation*‘ mit Eltern, Behörden und der Öffentlichkeit.

Elternbriefe und die Zeitung sauber herausgeben, die gesamte Kommunikation und Information ist ein Bereich, in dem man immer besser werden kann. Das sind so die drei Punkte der Weiterentwicklung, die ich anstrebe. SL 14

Eine Schulleiterin beabsichtigt in Bezug auf ihre kommunikativen Fähigkeiten, im Gespräch mit Menschen eine „*innere Gelassenheit*“ (SL 20) zu erlangen und sich für die Beantwortung von Fragen Zeit zu lassen und allenfalls Gegenfragen zu stellen.

Der Schulleiter ohne pädagogische Grundausbildung begann mit der Schulleitungsausbildung an der PH FHNW, da er einen grossen Nachholbedarf in pädagogischen Fragen bei sich ortet. Pädagogisches Basiswissen will er sich auch aneignen, um später den Unterricht der Lehrer/innen beurteilen zu können.

Die Schulleiterin mit dem Führungsdeputat von 17% will sich in Bezug im Zusammenhang mit dem eigenen Unterricht weiterbilden.

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Geschlecht – Erfahrungen vom Scheitern

- Vier Schulleiter bezeichnen sich als ‚*Alphatier*‘, als ‚*Führernaturen*‘ und ‚*zur Führung prädestiniert*‘. Einer von ihnen verfügt über einschneidende ‚*Erfahrungen vom Scheitern*‘. Einzig eine der befragten Schulleiterinnen stellt sich bereits in der Jugendzeit mit Führungsattributen versehen dar.

Geschlecht – Lebensalter

- Drei Schulleiterinnen äussern sich ihrer eigenen Führungsarbeit gegenüber kritisch und nennen persönliche Schwächen. Das tut keiner der befragten Schulleiter.
- Drei Schulleiterinnen berichten von Widerständen seitens des Kollegiums. Ihr Lerngewinn bezieht sich auf das ‚*Überwinden der eigenen Furcht vor Widerstand*‘ und einen ‚*effektiven Umgang*‘ mit Widerstand.

Stellenprozente für Schulleitertätigkeit (Umfang Unterricht am Gesamtpensum)

- Die Schulleiterin mit einem Leitungsdeputat von 17% und einem Unterrichtsumfang von 83% will den Schwerpunkt ihrer beruflichen Weiterentwicklung in der *eigenen Unterrichtstätigkeit* setzen.

10.5.1 Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zu ‚*Persönliche Eigenschaften und beruflicher Entwicklung als Schulleitungs- und Führungsperson*‘

Die Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden zu sich selbst als Führungsperson sind geschlechtsspezifisch unterschiedlich repräsentiert.

- Ausschliesslich *Schulleiter* bezeichnen sich direkt als ‚*Alphatiere*‘ und als zur ‚*Führung prädestiniert*‘.
- *Schulleiterinnen* äussern *indirekt*, dass sie die Führungsqualitäten haben und geben dies verbal ‚indirekt‘ zum Ausdruck.
- *Schulleiterinnen* äussern sich selbstkritisch zu ihrer persönlichen Führungstätigkeit und erwähnen *Schwierigkeiten im Umgang mit Widerstand*, *Unsicherheiten bei der Qualifizierung* von Kolleg/innen, bei eigenen fachlichen und persönlichen Kompetenzen. Bei den Schulleitern fehlen selbstkritische Aspekte weitgehend.²⁰²

Diskussion

Die hier aufgefundenen *geschlechtsspezifischen Färbungen* bezüglich Selbstreflexion der Schulleitenden können unterschiedlich interpretiert werden: Zum einen macht es die kulturelle Bewertung und Verbindung von *Führung und Mann* (Neuberger, 2002; siehe Kpt. 5.3.1) den Schulleitern leichter, sich selbst als ‚führungsstark‘ und zur ‚Führung prädestiniert‘ zu bezeichnen. Mit dieser selbstbewussten Einschätzung ihrer eigenen Qualitäten erfüllen sie die *geschlechtsstereotypen Erwartungen, Führung zu übernehmen*. Daraus ergibt sich, dass diesbezügliche Ambitionen, geäussert von einer Frau, gesellschaftlich weniger ‚angemessen‘ erscheinen und mit Skepsis begegnet wird.

²⁰² Einzig zwei Schulleiter mit ‚*gravierenden Erfahrungen vom Scheitern*‘ äussern im Verlaufe des Interviews im Zusammenhang mit ihren bitteren Erfahrungen selbstkritische Aspekte.

Schulleiterinnen sind sich der geschlechtsspezifischen Wahrnehmung und Wertungen vermutlich bewusst und erachten es als ratsam, ihren ‚Führungsanspruch‘ indirekter und diskreter zu kommunizieren. Dies kann sie beispielsweise durch *symbolische Handlungen* tun (siehe Kpt. 5.1.5), ohne dass sie sich verbal explizit festlegen brauchte. Auch dürften in der *geschlechtsspezifischen Sozialisation erworbene Stereotypen* bei der *Selbstdarstellung* und *Selbstbewertung* einen Effekt haben: Nach wie vor gilt es als ‚unmännlich‘, Schwächen und / oder Ängste zu zeigen, wohingegen Frauen gesellschaftlich-kulturell eher ‚erlaubt‘ ist, ihre Emotionen auszudrücken. So ist zu erwarten, dass die befragten Schulleiterinnen offener von ihren Defiziten reden als die Schulleiter, obwohl diese vereinzelt auf erhebliche Probleme stiessen (siehe Kpt. 11). Auf der anderen Seite wird Frauen und insbesondere Führungsfrauen gezeigte Emotionalität und Selbstkritik schnell einmal negativ ausgelegt und gegen sie verwendet. Zu der strengeren Selbsteinschätzung und der kritischen Selbstbewertung der Schulleiterinnen können auch die in der *weiblichen Sozialisation* erworbenen, geschlechtsbedingt unterschiedlichen *Attribuierungsstile* beigetragen haben, sodass Schulleiterinnen einerseits sehr aufmerksam auf negative Rückmeldungen sind und diese als *selbstverursachten Misserfolg* verbuchen und allfällige positive Rückmeldungen als Erfolg extern attribuieren (Alfermann, 1992; Fried et al., 2001; siehe. Kpt. 5.3.1).

Die Schulleitungstätigkeit bietet den Schulleitenden vielfältige persönliche Lernchancen; die Gewichtung der vorgesehenen inhaltlich-fachlichen Weiterentwicklung entspricht nur teilweise den Problemlagen im konkreten Führungsalltag.

- Die Schulleitungstätigkeit wird von den Schulleitenden als vielfältiges Lernfeld bewertet. Neben dem *inhaltlich-fachlichem Lerngewinn* erfahren sie auch persönliches Lernen wie ‚*Geduld aufbringen*‘ und ‚*mit Widerstand umgehen*‘.
- Die Schulleiterin mit einem Unterrichtspensum von mehr als 80% sieht vor, sich bezüglich des eigenen Unterrichts weiterzubilden.

Diskussion

Kenntnisse in *Personalführung* und *Konfliktmanagement* werden als Inhalte für vorgesehene Weiterbildungen erwähnt. Das erstaunt aufgrund der bisherigen Auswertungsergebnisse kaum, da vorab der Aufgabenbereich der ‚*Personalführung*‘ der ‚Kern‘ der operativen Führung darstellt und in der konkreten Führungspraxis Kenntnisse von Konfliktmanagement hilfreich wären. Dass sich einzelne Schulleitende im Bereich der ‚*Administration/Organisation*‘ weiterzubilden beabsichtigen, obwohl gerade dort *Delegation* angesagt ist (vgl. Dubs, 2006; siehe Kpt. 5.5.3), ist weniger nachvollziehbar; allenfalls macht dies im Kontext der Situation vor Ort aber Sinn. Dass sich die Schulleiterin mit einem Unterrichtspensum von 83% in Bezug auf die eigene Unterrichtsqualität und in Unterrichtsfragen weiterentwickeln will, ist nachvollziehbar. Gleichzeitig weist dies auf die Effekte eines hohen Unterrichtspensums hin: Aufmerksamkeit und Interesse der Schulleitenden liegen auf dem Unterricht und nicht auf der Führungsarbeit, sodass ein tiefes Leitungspensum den Aufbau eines *Führungsverständnisses* und die Entwicklung eines *Selbstverständnisses als Führungsperson* erschwert; die *berufliche Identität* bleibt durch die *Unterrichtstätigkeit* bestimmt.

10.6 Vergleichende und übergreifende Aspekte zum beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses der befragten aargauischen Schulleitenden

Im folgenden Kapitel werden die *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden zur ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ und zur ‚*konkreten Führung*‘ entlang der *fünf Kräfte von Leadership* in Bezug zueinander gesetzt sowie entlang der *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten inhaltliche Gegensatzpole der operativen Führungstätigkeit im schulischen Kontext dargestellt.

10.6.1 Die fünf Kräfte von Leadership in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden

Die hier vorgelegten Ergebnisse zur Gewichtung der fünf Kräfte von Leadership basieren auf dem Vergleich zwischen deren Repräsentation in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten und der Darstellung bei Dubs (1994, 2006; siehe Kpt. 5.5.4). Dabei wird den Differenzen zwischen der Ideal-Sollvorstellung (*persönliche Führungskonzeption*) und der Ist-Darstellung (*konkrete Führung*) Beachtung geschenkt sowie der Abwesenheit einzelner Aspekte.

Administrative Kraft (Leadership im bürokratischen Bereich) (Dubs, 2006, S. 146–147)

Die administrative Kraft von Leadership ist in den Selbst- und Fremdreferenzen der befragten Schulleitenden stark repräsentiert.

‚*Persönliche Führungskonzeption*‘ (Soll-Ideal)

- *Administration/Organisation* ist Grundlage für ein reibungsloses Funktionieren der Schule als Ganzes.
- Die *Information* gegen innen und aussen gilt als unterstützendes Element.
- *Administration/Organisation/Information* sollte funktionieren aber in der operativen Führung keine zu grosse Gewichtung erfahren.

‚*Konkrete Führung*‘ (in den *Selbst- und Fremdreferenzen* repräsentierter IST-Zustand)

- Die *Administration/Organisation* nimmt einen (zu) grossen Anteil an Energie, Zeit und Aufmerksamkeit der Schulleitenden in Anspruch.
- Einige Schulleitende ‚*leiden*‘ an der *Organisation/Administration/Information*; andere erledigen diese Arbeiten ohne Aufhebens.
- Die bei Dubs aufgeführten Aspekte im bürokratischen Bereich wie *delegieren, Ordnung im Schulhaus herstellen, Entscheidungen rasch und effektiv fällen* und den *Bekanntheitsgrad der Schule erhöhen* sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* marginal enthalten.

Diskussion

Analog der Theorie (vgl. Dubs, 1994, 2006) erachten es die Schulleitenden in ihrer ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ als wichtig, dass *Administration/Organisation/Information* reibungslos funktionieren und die anderen Bereiche von Schule dadurch unterstützt werden. In der ‚*konkreten Führung*‘ zeigt sich, dass *Administration/Organisation/Information* die Schulleitenden in ihrem Alltag stark beanspruchen. Das ist insofern verständlich, als dass die *administrativ-organisatorischen* Arbeiten bzw. die Führung eines Schulsekretariats und die Steuerung von *administrativ-organisatorischen Prozessen* der gesamten Schule in der Lehrerarbeit nicht verlangt

werden und bei der Übernahme der Schulleitungsaufgabe Kompetenzdefizite wahrscheinlich sind. Aufgrund der unterschiedlichen Berufsbiografien der Befragten fallen diesbezügliche Kompetenzen unterschiedlich aus: Schulleitende mit Führungserfahrung aus der Privatwirtschaft sowie ehemalige Rektor/innen grösserer Schulen verfügen über einschlägige Erfahrungen, sodass ihnen die *administrativ-organisatorischen* Aufgaben sowie das *Informationsmanagement* leichter von der Hand gehen.

Human-soziale Kraft (Leadership im menschlichen Bereich) (a.a.O., S. 147)

Die human-soziale Kraft von Leadership ist in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden sowohl als Wert der ‚persönlichen Führungskonzeption‘ als auch in den Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚konkreten Führung‘ repräsentiert.

‚Persönliche Führungskonzeption‘ (Soll-Ideal)

Die *‚persönliche Führungskonzeption‘* der befragten Schulleitenden enthält wesentliche Aspekte der *human-sozialen Kraft*:

- *Kongruenz von Werten und Handeln* vermittelt *Integrität* und *Authentizität*.
- *Positive menschliche Grundeinstellung*, gelebte *Wertschätzung* und eine *dienende Haltung* in der Schulleitungstätigkeit.
- Sorge für *gute Arbeitsatmosphäre* sowie Unterstützung der *Potentialentwicklung*.
- Verlässliche Durchsetzung von getroffenen Entscheidungen in der Schule
- Schulleitung ist *Ansprechperson* sowie *Bindeglied* zwischen Schule, Eltern und Öffentlichkeit und entsprechend in der *Schule präsent*.
- *Vertrauen geben* und *Vertrauen herstellen* sind bedeutsame Werte.

‚Konkrete Führung‘ (in den Selbst- und Fremdreferenzen repräsentierter IST-Zustand)

- Interaktionen mit den Lehrpersonen haben erste Priorität jene zu Schüler/innen zweite.
- Der Aspekt bei Dubs *„keine grosse soziale Distanz“* (a.a.O., S 147) zu den Lehrpersonen zuzulassen, ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* nicht eindeutig zu verorten. Dieser Aspekt ist auf die Balance zwischen ‚Nähe und Distanz‘ hin ausgerichtet.

Diskussion

Die *human-soziale Kraft* ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden von allen *fünf Kräften der Leadership* am ausgeprägtesten repräsentiert, insbesondere in der *‚persönlichen Führungskonzeption‘* als Soll-Werte. Dabei haben die Schulleitenden hohe *ethisch-moralische Ansprüche* an sich selbst, wobei dem *Beziehungsaspekt* grosse Bedeutung zugemessen wird. Gelingt es nicht, eine *konstruktive Nähe* und eine *tragfähige Beziehung* zu den Lehrpersonen herzustellen, wird insbesondere die *Pädagogische Führung* bzw. die *Führung der Schulentwicklung* schwierig umzusetzen sein, ebenso wie eine effektive *Personalführung*. Obwohl sich die Schulleitenden bei der Übernahme der Führungsaufgabe bewusst sind, dass einerseits Distanz zur *Lehrerposition* notwendig ist, wissen sie andererseits, dass sie die ‚soziale Distanz‘ zu den Lehrpersonen nicht zu gross werden lassen dürfen, sondern in eine gute *Balance* zu bringen ist, damit eine konstruktive Zusammenarbeit gewährleistet ist. Entsprechend bedeutsam vertreten ist das Thema *Vertrauen*, das die Schulleitenden einerseits in die Lehrpersonen haben müssen, um die notwendige *pädagogische Freiheit* und *unterrichtliche* und *erzieherische Handlungsautonomie* gewähren zu können. Andererseits müssen Schulleitende als Führungsperson das Vertrauen der Lehrpersonen gewinnen. Die human-soziale Kraft drückt sich hier in *„menschlicher Überlegenheit“* (a.a.O., S.130) der Schulleitung aus.

Pädagogische Kraft (Leadership im pädagogischen Bereich) (a.a.O., S. 147–148)

Die pädagogische Kraft von Leadership ist in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden in den Werten und Absichten zu Schul- und Unterrichtsentwicklung prägnant und in der ‚konkreten Führung‘ in erster Linie in der Unterstützung der einzelnen Lehrperson repräsentiert.

‚Persönliche Führungskonzeption‘ (Soll-Ideal)

- Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht zum Wohl der Schüler/innen
- Visionsentwicklung als Führungsaufgabe
- *Beratung und Unterstützung* der einzelnen Lehrperson

‚Konkrete Führung‘ (in den Selbst- und Fremdreferenzen repräsentierter IST-Zustand)

- Steuern des Unterrichtes ist erst ansatzweise vorhanden, Unterrichtsbesuche finden statt.
- geringe gezielte Steuerung der schulinternen Weiterbildungsaktivitäten der Lehrpersonen
- Als Schulleitende qualitativ guten Unterricht zu bieten, kann als Selbstanspruch nur bedingt eingelöst werden.
- Visionen sind entweder in konkreten Zielsetzungen oder in ideell-abstrakten Zielformulierungen repräsentiert.
- Ob Innovationen von Lehrpersonen aufgenommen werden, ist hier nicht bestimmbar.
- Anerkennung guter Leistungen wird nicht angeführt und die ganzheitliche Leistungsorientierung am Rande erwähnt.

Diskussion

Die pädagogische Kraft ist in den Werten (Ideal) und der ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ der Schulleitenden stark verinnerlicht; sie wollen die Unterrichts- und Schulqualität entwickeln, die Bedingungen für die Schüler/innen verbessern und die Gesamtentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität vorantreiben. Visionsentwicklung wird zwar als Führungsaufgabe angesehen, hingegen bleibt in der ‚*konkreten Führungsarbeit*‘ die Umsetzung von konkreten pädagogischen Zielsetzungen der Schulentwicklung vage. In der *pädagogischen Kraft* besteht in den *Selbst- und Fremdreferenzen* die grösste Diskrepanz zwischen den Wertvorstellungen (*persönliche Führungskonzeption*) und der ‚*konkreten Führungstätigkeit*‘. Da im Paradigmenwechsel in der pädagogischen Kraft auch eine Einschränkung der unterrichtlichen Handlungsautonomie der Lehrpersonen verbunden ist und dies Widerstand hervorruft, wird die Steuerung bzw. Überwachung der Unterrichtsqualität von den Schulleitenden zögerlich angegangen. Der Wunsch nach mehr Tempo in der Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Konfrontation mit der Realität in den Kollegien führt wohl zu dieser Diskrepanz zwischen Ideal/Soll und IST.

Pädagogische Leadership wird dann wirksam, wenn sich „*theoretischer Sachverstand mit praktischer Meisterschaft*“ (a.a.O., S. 147) der Schulleitenden verbindet. Nach Dubs ist dies eng mit einem „*erfahrenen Problemverständnis*“ (a.a.O., S. 147; vgl. Fend, 2008) für Unterricht verbunden. Dass für eine effektive *Pädagogische Führung* Schulleitende über Unterrichtserfahrung verfügen sollten, ist in *den Selbst- und Fremdreferenzen* nicht eindeutig festzustellen und die Einschätzung ist abhängig vom Schulleitungs- und Führungsmodell, in dem die Befragten tätig sind.

Politisch-moralische Kraft (Leadership im „innerpolitischen“ Bereich) (a.a.O., S. 148–149)

Die politisch-moralische Kraft von Leadership ist in den Selbst- und Fremdreferenzen der ‚persönlichen Führungskonzeption‘ sowie der ‚konkreten Führung‘ in Teilbereichen von Führung repräsentiert.

‚Persönliche Führungskonzeption‘ (Soll-Ideal)

- Aspekte der *politisch-moralischen Kraft* werden im Zusammenhang mit externen Stellen (Gemeinderat) bezüglich ‚*Umgang mit lokalen Machtstrukturen*‘ genannt.
- In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden ist ein Führungs- und Gestaltungsanspruch enthalten, der auf längerfristige, ideelle wie konkrete Zielsetzungen ausgerichtet ist.
- Schulleitende sind sich der Bedeutung von *Kooperationen* und *Koalitionen* für die Durchsetzung ihrer Gestaltungsintentionen bewusst.
- Eine Reflexion zum Machtaspekt ihrer Führungsposition und in der operativen Führung ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden vereinzelt enthalten. Insgesamt zieht sich der Machtaspekt der eigenen Führungsposition als Tabuthema durch die qualitativen Daten.

‚Konkrete Führung‘ (in den *Selbst- und Fremdreferenzen* repräsentierter IST-Zustand)

- Schulleiter/innen nehmen ‚*Scharnierfunktion*‘ zwischen den schulischen System-ebenen und den externen und internen Angebotsgruppen wahr.
- Mikropolitische Aktivitäten von Lehrpersonen werden von den Schulleitenden in Form von Episoden und personenbezogenen Vorfällen wahrgenommen.
- Die Aufmerksamkeitsorientierung der Schulleitenden für innen gerichtete mikropolitische Aktivitäten von individuellen Akteuren beschränkt sich im Wesentlichen auf konkrete Vorkommnisse im Zusammenhang mit der Durchführung von Konferenzen.
- Die Notwendigkeit *Allianzen-* und *Koalitionsbildung* mit dominanten Akteuren einzugehen, um Gestaltungsintentionen durchzusetzen ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* vorab im Zusammenhang mit der Durchführung von Lehrerkonferenzen repräsentiert.

Diskussion

Ein Bewusstsein für den *Machtaspekt* der Führungstätigkeit und Reflexionen zum Machtaspekt in der Schule sind ein wesentliches Element der *Professionalität* von Schulleitenden (vgl. Dubs, 2006, S. 148). Zwei befragten Schulleitern gibt dieser Aspekt Anlass zur Selbstreflexion. Auch der Umgang mit den lokalen *Machtstrukturen* und die diesbezügliche *Beziehungsgestaltung zu lokalen Behörden* wird als Soll erwähnt.

Um ihre Gestaltungsintentionen zur Durchsetzung zu verhelfen, richten die Schulleitenden *Projekt- und Steuergruppen* ein. Auch wenn es sich um *Führungsinstrumente* handelt, stellen sie eine Art innerschulischer Allianzen- und Koalitionsbildung dar, weil die Schulleitenden damit die Chance erhöhen, dass ihre Anliegen bei informell dominanten Lehrpersonen und später im Kollegium auf Akzeptanz und Zustimmung stossen. Lehrerkonferenzen bilden den Kulminationspunkt, an dem sich vorbereitende *mikropolitische Aktivitäten* der innerschulischen Akteure manifestieren; diese können die übergeordneten, langfristigen Zielsetzungen der Schulleitenden unvermittelt zunichtemachen. Die Schulleitenden sind sich bewusst, dass Entwicklungen nur in Koalitionen und mit Kooperation der dominanten schulischen Akteure zu realisieren sind. Da die *letzte Entscheidungskompetenz* bei der strategischen Behörde der Schulpflege liegt, können Schul-

leitende ihren Einfluss vorab über die *politisch-moralische Kraft* nehmen, wollen sie von Dritten als glaubwürdig, integer und verlässlich wahrgenommen werden. Dennoch ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚konkreten Führung‘ das mikropolitische Taktieren als *bewusst gewählte Strategie* zur *Intentionsdurchsetzung* bei den Befragten insgesamt wenig ausgeprägt. Da aber eine *Überbetonung* und *hohe Aufmerksamkeitsorientierung* des *mikropolitischen Aspekts* durch die Schulleitenden innerhalb der Schule kein Zeichen von ‚guten‘ Schulen ist (vgl. Bonsen, 2003, 2006), ist hier eine schwache Repräsentation und Zurückhaltung der befragten Schulleitenden positiv zu werten. Auf der anderen Seite ist eine völlige Abwesenheit von ‚mikropolitischem Bewusstsein‘ bei Führungspersonen nicht unproblematisch, geht es doch auch darum, die Führungsposition im Rahmen der gegebenen Machtstrukturen aufrechtzuerhalten und zu sichern.

Symbolische Kraft (Leadership mit Symbolen und Riten) (a.a.O., 150-151)

Die symbolische Kraft von Leadership ist in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden als Wert in der ‚persönlichen Führungskonzeption‘ nicht und in der ‚konkreten Führung‘ ansatzweise repräsentiert.

‚Persönliche Führungskonzeption‘ (Soll-Ideal)

- Symbolische Aspekte von Führung sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden nicht repräsentiert.

‚Konkrete Führung‘ (in den Selbst- und Fremdreferenzen repräsentierter IST-Zustand)

- Aktive symbolische Handlungen sind vereinzelt vorhanden bspw. ein symbolischer Start der ganzen Schule im Schuljahresbeginn, ein lanciertes Jahresmotto.
- Symbolische Aspekte sind in den bewusst vollzogenen Handlungen zur Distanzierung von der Lehrerrolle enthalten.
- Das Vertreten von Visionen und die Motivierung der Mitarbeitenden durch Sinngebung, wie sie dies in der *charismatischen Führung* und in der *transformationalen Führung* geschieht, sind in den Selbst- und Fremdreferenzen ansatzweise repräsentiert.

Diskussion

Die *symbolische Kraft* von Leadership erfährt in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden eine geringe Repräsentation. Zwar sind Hinweise enthalten, dass sich die Schulleitenden auch der *irrationalen Aspekte* von Führung bewusst sind bspw. wenn von den ‚*klimatischen Bedingungen*‘ die Rede ist, die zuerst stimmen müssten, um Entwicklungen umsetzen zu können. Dies ist aber eine weit hergeholte Interpretation von *symbolischer Führung*. Bei der Gestaltung von bewusst vollzogenen Distanzierungsschritten vom Kollegium bedienen sich die Schulleitenden *symbolischer Handlungen*, um ihre *Rollenposition* gegenüber jener der Lehrpersonen zu verdeutlichen. Auch der gemeinsame Schulstart, die Lancierung eines Jahresmottos sind *symbolische Führungshandlungen*; zudem ist davon auszugehen, dass die Einzelschulen über Rituale verfügen und / oder sich mit Logo und weiteren Artefakten (siehe Kpt. 5.1.5) symbolisch nach aussen darstellen. Hinsichtlich der *symbolischen Kraft* bleibt die Aussage, dass Aspekte von *symbolischer Führung* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚konkreten Führung‘ schwach repräsentiert sind und obwohl symbolische Führung stattfindet, sich diese als reflexives Element im Führungsverständnisses der Schulleitenden wenig repräsentiert.

10.6.2 Balance zwischen den Führungspolen in der operativen Führung

In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden bilden sich untenstehende thematische Pole heraus, zwischen denen es offensichtlich in der operativen Führung einer Schule gilt, die der jeweiligen Situation ‚angemessene‘ *Balance* zu finden (vgl. Bonsen, 2003, 2006). Entsprechend der Führungsforschung gibt es *nicht den richtigen* Führungsstil, weshalb eine Führungshandlung der Situation angemessene sein muss. Dies ist in den zumeist komplexen Führungssituationen von unterschiedlichen Faktoren abhängig (siehe Kpt. 5.1.2). Diese können beispielsweise im *beruflichen* wie *persönlichen Reifegrad* der Geführten, (Hersey et al., 1977), in den Einstellungen (kulturellen Skripts und kognitiven Konzepte) der Geführten sowie der zeitlichen Umstände u.a. liegen. Auch die *Fähigkeiten, Eigenschaften* und *Erfahrungen* der Schulleitenden beeinflussen das je situativ ‚ausbalancierte‘ Führungsverhalten.

Die in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden aufgefundenen Themen der schulischen Führung sind den *fünf Kräften von Leadership* entlang eingeordnet, ergänzt durch den Aspekt *Selbstmanagement*.

Administrative Kraft BALANCE zwischen

Perfektionismus im Aufgabenbereiche ,Organisation/ Administration' zu Lasten anderer Führungsbereiche	↔	Vernachlässigung der administrativ- organisatorischen Aufgaben zugunsten der anderen Aufgabenbereiche
---	---	---

Human – soziale Kraft BALANCE zwischen

herstellen von sozialer Distanz, Klärung und Konsolidierung der Führungsposition	↔	herstellen von sozialer Nähe durch Beziehungsgestaltung
autark Entscheidungen in der Zone der Akzeptanz treffen	↔	Einbezug und Partizipation der Beteilig- ten bei Entscheidungen in der Zone der Sensibilität
Aufgabenorientierung und Ziel- gerichtetheit in der Führung	↔	Beziehungsorientierung und Beziehungspflege
Vertrauen in die Lehrpersonen und ihre Arbeit haben	↔	Kontrolle und Überwachung der schuli- schen und unterrichtlichen Arbeit der Lehrpersonen
hohe Erwartungshaltungen hegen und Ansprüche an Leistungen und Engage- ment von Lehrpersonen stellen	↔	Verständnis für persönliche Situationen der Lehrpersonen zeigen und zurück- haltend Leistungen und Engagement einfordern
Festhalten an Aufgaben, Kontrolle über alle schulischen Aktivitäten (selber tun)	↔	Praxis der Delegation mit Abgabe von Verantwortung an Geführte (loslassen, abgeben)

Pädagogische Kraft BALANCE zwischen		
Steuerung und Innovation der Schulentwicklung mit Blick auf das Ganze	↔	Rücksichtnahme auf einzelne Lehrperson und ihre persönlichen Bedürfnisse
Pflichtbewusste Erfüllung und detailgetreue Umsetzung der Vorgaben der Makroebene (BKS)	↔	Flexibilität bei der Rekontextualisierung der Vorgaben der Makroebene auf der Meso- und Mikroebene
Zielorientiertes Voranschreiten in den schulischen Entwicklungen auch gegen Widerstand	↔	Geduld üben, Kompromisse eingehen, Entwicklungstempo reduzieren, Entwicklungen sistieren
Politisch – moralische Kraft BALANCE zwischen		
kommunizierter und durchgesetzter Führungsanspruch als Leader/in	↔	kommunizierte und gelebte Zugehörigkeit zum Kollegium
Loyalität gegenüber der lokalen Schulbehörde	↔	Loyalität gegenüber dem Kollektiv der Lehrpersonen
direkte Einflussnahme und Einsetzen des Einflusspotentials, um Gestaltungsintentionen durchzusetzen	↔	Koalitionen und Allianzen mit schulischen Akteuren eingehen, um Gestaltungsintentionen durchzusetzen
Standfestigkeit und konsequente Zielverfolgung auch gegen Widerstand	↔	Offenheit, Flexibilität und Kompromissbereitschaft in der Zielformulierung und Zielverfolgung in der Schulentwicklung
Bewusster Umgang mit der Machtposition und dem formalen Einflusspotential im Dienste der Schule	↔	Selbstlose dienende Haltung gegenüber den Schulangehörigen
Symbolische Kraft BALANCE zwischen		
Auftritt als Führungsperson, vertreten der Schule gegen aussen	↔	anderen Akteuren den Vortritt lassen und ihre Leistungen hervorheben
Aspekt Selbstmanagement		
Konzentriertes Arbeiten an Projekten, langfristigen Zielsetzungen und inhaltlicher Planung (Konzentration, Langfristigkeit)	↔	Eingehen auf die unmittelbaren Anforderungen der Situationen im Führungsalltag (Verzettlung)
Volles Engagement mit Vernachlässigung der eigenen Bedürfnisse	↔	Bewusstes Selbstmanagement und sorgfältiger Umgang mit den eigenen Ressourcen

Tab. 14: Balance in relevanten Führungspolen

Analog der *Dilemmata der Führungsrolle* (Neuberger, 2002) liegt der schulische Führungserfolg nicht in dem einen ‚einzig richtigen‘ Führungsverhalten in einem Pol, sondern im ‚Gespür‘ der Schulleitungsperson, wann welcher Pol in welcher Gewichtung zu berücksichtigen ist. Neben der kognitiven Einschätzung der Situation spielen auch Erfahrung und Intuition mit hinein.

11 Unterstützende und erschwerende Faktoren in der operativen Führung in der ‚Geleiteten Schule‘ der Aargauer Volksschule

Dieses Kapitel gibt Antworten auf die Fragestellung D) nach den unterstützenden und hinderlichen Faktoren für eine erfolgreiche operative Führung (siehe Kpt. 6).²⁰³ Hier sind einmal die *Selbst- und Fremdreferenzen* zur Frage nach den *Erfolgsfaktoren* und *Stolpersteinen* für die operative Führung sowie die *Selbst- und Fremdreferenzen* zu den *Aspekten des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses* aufgenommen. Die dritte qualitative Datenquelle erschliesst sich aus den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden mit ‚*Erfahrungen vom Scheitern*‘ – insbesondere der beiden Schulleiter 8 und 13, deren Erfahrungen als ‚*gravierend*‘ bezeichnet werden.

Zu den Schulleitenden mit ‚Erfahrungen vom Scheitern‘

Seit der vermehrten Einrichtung von operativen Führungsstrukturen in der Aargauer Volksschule (ca. seit 2002) kann in den Schulleitungsstellen eine hohe Fluktuationsrate beobachtet werden.²⁰⁴ Wie viele der Wechsel in den Schulleitungsfunktionen aufgrund von Konflikteskalationen erfolgten, ist offen. Aus personalrechtlichen und aus Gründen des Datenschutzes führt das BKS keine Statistik über Kündigungsverfahren und Kündigungsgründe. Es wird ausgegangen, dass Kündigungen seitens der Schulleitungspersonen aus den unterschiedlichen kontextuellen und personellen Gründen heraus erfolgen. Im Prinzip bestehen drei Varianten, unter denen ein Anstellungsverhältnis formal beendet wird:

- a) Eine Schulleitungsperson kündigt von sich aus;
- b) einer Schulleitungsperson wird von der Schulbehörde nahegelegt zu kündigen;²⁰⁵
- c) die Schulbehörde kündigt der Schulleitungsperson.

Die letzten beiden Varianten sind in der Regel begleitet von einer *belastenden Konfliktphase* und von *Konflikteskalation* (vgl. Glasl, 2010/1980). Zuweilen werden die ‚Fälle‘ Gegenstand von gerichtlichen Auseinandersetzungen und gelangen an die Öffentlichkeit.

Die fünf befragten Schulleitenden mit ‚*Erfahrungen vom Scheitern*‘ in dieser Stichprobe erlebten die Konfliktzeiten als sehr belastend und berufsbiografisch als Einschnitt.²⁰⁶

²⁰³ Die Definition von *Erfolg von Führungspersonen* ist komplex; in der Führungsliteratur wird als Mass des Erfolgs meistens der *karrierebezogene Aufstieg* der einzelnen Führungsperson herangezogen (siehe Fussnote 96, S. 103). – Der Erfolg einer Schulleitungsperson kann auf unterschiedliche Weise definiert werden. Angesichts der hohen Fluktuation von Schulleiter/innen kann der Verbleib über mehrere Jahre an einer Schulleiterstelle als Erfolg angesehen werden. Aber auch das wäre ein einseitiger und aus Sicht der Lehrpersonen und der Schulbehörde mit Sicherheit zweifelhafter Indikator für den Erfolg einer Schulleitungsperson. Empirische Studien zu ‚*erfolgreichen Schulen und die Bedeutung der Schulleitung*‘ (siehe Kpt. 2.1.1 – 2.1.3) bieten eine Grundlage für die Definition von Schulleiter/innen und auch der vorliegenden qualitativen Studie geben die Befragten mit ihren *mentalenen Konzepten* und *Idealvorstellungen von ‚guter Führung‘ und ‚guter Schule‘* Hinweise dazu, was eine erfolgreiche Schulleitung ausmacht. – Es bleibt hier aber dabei, der Erfolg der einzelnen befragten Schulleiter/innen nicht abschliessend beurteilt werden kann und soll.

²⁰⁴ Diese Aussage beruht auf den Feldbeobachtungen von Expert/innen; konkrete Zahlen zu Fluktuationsraten lagen zu den Befragungszeitpunkten nicht vor. Auch können Schulleitende kündigen und sich innerhalb der Aargauer Volksschule auf frei werdende Stellen bewerben und somit im System verbleiben.

²⁰⁵ Leistet die Schulleitungsperson dieser Aufforderung Folge, läuft dies auf die Variante a) hinaus: Sie kündigt selbst.

Allen fünf erschien eine Fortsetzung des Arbeitsverhältnisses als unzumutbar, unabhängig davon durch wen das Anstellungsverhältnis letztlich aufgelöst wurde. Einer Person wurde seitens der Schulbehörde gekündigt. Einer Person wurde die Kündigung nahe gelegt, worauf sie der Aufforderung Folge leistete. Drei Schulleitende kündigten von sich aus, da sie an der betreffenden Schule für sich keine Zukunft mehr sahen.

In der Stichprobe sind zwei Schulleiter vertreten, die zum Interviewzeitpunkt von den Vorkommnissen in der letzten Schulleitungstätigkeit *„persönlich gravierend betroffen“* sind. Für beide Schulleiter liegen die bitteren Erfahrungen zum Befragungszeitpunkt kurze Zeit zurück und beide befinden sich in einer beruflichen Umorientierungsphase.²⁰⁷ Der Erschöpfungszustand bei Schulleiter 13 manifestierte sich erst nach seinem Weggang von der Schule. Eine Zeit lang war er arbeitslos und privat folgte die Trennung. Dieser Schulleiter fühlt sich zum Befragungszeitpunkt von *„allen verlassen“* (SL 13). Auch verletzt ihn, dass sich niemand für seine Erfahrungen interessierte und er wurde auf keine seiner an die dreissig Bewerbungen hin zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen.

Schulleiterin 20 übernahm im Anschluss an ihre Schulleitungstätigkeit die *„Projektleitung für kommunale Tagesstrukturen“* ausserhalb des Kantons Aargau. Dort kann sie ihre Führungserfahrungen einbringen. Sie ist mit ihrer neuen beruflichen Situation sehr zufrieden.

Schulleiter 14 sammelte in einem an den Kanton Aargau angrenzenden Kanton seine ersten, ‚bitteren‘ Führungserfahrungen. Zwar fallen die kantonalen und kommunalen Kontext- und die Rahmenbedingungen dort anders aus; seine Aussagen beinhalten aber wertvolle Hinweise zur Mikroebene des Schulleitungshandelns. Mit seiner jetzigen Situation als Schulleiter ist er sehr zufrieden. Im Rückblick würde er den Konflikt mit dem Kollegium am ersten Schulort bewusst eskalieren lassen, wozu er an seiner ersten Stelle persönlich nicht in der Lage war.

Schulleiter 5 befindet sich in einer ähnlichen Situation wie Schulleiter 14. Er machte seine schwierigen Erfahrungen als *„übergeordneter Gesamtschulleiter“* in der Schule einer aargauischen Kleinstadt. Seine zweite Schulleitungsstelle wählte er sorgfältig aus. Seine Erfahrung aus der ersten Leitungsstelle bringt er nun in einer anderen Gemeinde erfolgreich ein; er ist mit seiner jetzigen Situation als Schulleiter ebenfalls sehr zufrieden.

²⁰⁶ Beim Sampling war beabsichtigt, zwei bis drei Schulleitende, die über *„Erfahrungen vom Scheitern“* verfügen, zu befragen, die durch die Projektleiterin *„Geleitete Schule“* vermittelt wurden. Drei Schulleitende haben sich bereit erklärt, über ihre Erfahrungen Auskunft zu geben. Während der Durchführung der Interviews stellte sich heraus, dass zwei weitere Schulleiter ebenfalls über *„Erfahrungen vom Scheitern“* verfügten. Dies führte dazu, dass im Sample männliche Schulleitende mit *„Erfahrungen vom Scheitern“* übervertreten sind. Ob Frauen als Schulleiterinnen tatsächlich weniger *„Erfahrungen vom Scheitern“* machen, ist angesichts der berichteten geschlechtsspezifischen Vorurteile eher unwahrscheinlich. Trotz verschiedener Anläufe gelang es nicht, das Sample um Schulleiterinnen mit *„Erfahrungen vom Scheitern“* zu ergänzen. Eine angefragte ehemalige Schulleiterin lehnte ein Interview ab, bei einer weiteren stellte sich heraus, dass ihre Situation die Kriterien (siehe Kpt. 7.2.3) für die Zuordnung zur Gruppe der Schulleitenden mit *„Erfahrungen vom Scheitern“* nicht erfüllte.

²⁰⁷ Beide Schulleiter mit *„gravierenden Erfahrungen vom Scheitern“* übernahmen im Verlaufe der nächsten zwei Jahre erneut eine Schulleitungsaufgabe.

11.1 Erfolgsfaktoren und Hindernisse auf den drei Systemebenen der Aargauer Volksschule

Die Ergebnisse zu den *unterstützenden* und *erschwerenden Faktoren* für die operative Führung sind auf den drei Systemebenen des Bildungswesens dargestellt. Die Schwerpunkte liegen entsprechend des Forschungsfokus auf der *Mikroebene* bei der *Schulleitungsperson*, auf der *Mesoebene* der *Einzelsschule* bei den Lehrpersonen, der Schulpflege und den stellen- und schulbezogenen Strukturmerkmalen und auf der *Makroebene* bei den *normativ-gesetzlichen Vorgaben* und *ressourcenbezogenen Rahmenbedingungen*.

11.1.1 Unterstützende und hinderliche Faktoren auf der Mikroebene der Schulleitungsperson

Welche Faktoren auf der Mikroebene der Schulleitungsperson unterstützen oder erschweren eine erfolgreiche operative Führung einer Einzelschule?

Berufliche Herkunft und Hintergrund der Schulleitungsperson

Die Aussagen der befragten Schulleitungspersonen zur Frage, ob es zwingend ist, als Schulleiter/in über eine pädagogische Grundausbildung als Lehrperson zu verfügen, kann pointiert wiedergegeben werden mit: *„Nein, aber...“* Die Mehrheit der Befragten ist der Meinung, dass der Lehrberuf als Voraussetzung für die Schulleitungstätigkeit *„nicht zwingend, aber sinnvoll ist“*.

Es hilft natürlich bei den pädagogischen Themen, wenn man überhaupt Lehrer ist. Wenn jemand aus der Wirtschaft kommt, hat er dort eher ein Manko, das er aufholen muss. Dafür bringt er anderes mit. Zwingend ist es nicht. SL 10

Im gleichen Atemzug sagen zwölf Schulleitende, dass die Schulleitungsperson im weitesten Sinne über ein *„pädagogisches Verständnis“* verfügen muss. Woher sie dieses mitbringt, ist unwesentlich.

Man muss viel von Schule verstehen. Man muss verstehen, wie Kinder in welchem Alter sind. Man muss die Rolle eines Lehrers, einer Lehrerin wirklich gut verstehen. Was sie alles machen und ertragen müssen. Das muss man eigentlich können. Aber selber muss man kein guter Methodiker, Didaktiker sein. Das glaube ich nicht. Pädagogisches Verständnis, das finde ich wichtig. SL 4

Ein Schulleiter stellt den Vergleich mit den Schulpflegemitgliedern her, die seiner Erfahrung nach als schulferne Laien *„Mühe haben in das System hineinzukommen“* (SL12) und ein anderer meint, eine Schulleitungsperson sollte das komplexe System Schule von innen kennen, denn für Aussenstehende sei dieses schwierig zu durchschauen. Ansonsten kann die Schulleitungsperson *„rasch ausgetrickst“* (SL 7) werden.

Neun Schulleitende erachten es im Zusammenhang mit der *Beurteilung der Unterrichtsqualität* und der *Qualifizierung von Lehrpersonen* als wichtig, über eigene Unterrichtserfahrungen zu verfügen.²⁰⁸

²⁰⁸ Die Bedeutung des eigenen Unterrichtens wurde im Aspekt der Übernahme der Führungsrolle besprochen (siehe Kpt. 10.3.3).

Man muss als Schulleiter eine Ahnung vom Unterrichten haben, man muss das Geschäft verstehen. Woher man das Verständnis hat, ist letztlich egal. Man kann es irgendwoher haben. SL 14

Drei ‚übergeordnete Gesamtschulleitende‘ erachten es in ihrer Position als nicht zwingend, selbst unterrichtet zu haben. Sie stützen sich auf die Unterrichts- und Lehrer Erfahrungen ihrer Stufenleitenden ab.

Interne versus externe Wahl der Schulleitungsperson

Die Auffassungen darüber, ob die Vor- Nachteile der Wahl einer Schulleitungsperson von intern aus dem Kollegium oder von extern überwiegen – oder die interne Wahl gar ein erschwerender Faktor für die operative Führung einer Schule ist, sind unterschiedlich. Ein Schulleiter äussert seine Überlegungen, die gegen eine interne Wahl sprechen wie folgt:

Als ich Schulleiter wurde, war für mich klar, dass ich eine andere Gemeinde suche, denn ich hatte vierundzwanzig Jahre in F. unterrichtet. Ich konnte mir schlecht vorstellen, dass einerseits ich selbst mit der veränderten Rolle als Schulleiter gut hätte umgehen können; denn nach vierundzwanzig Jahren der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen hätte ich es mir schwierig vorgestellt, diese mit den neuen Kompetenzen in der Personalführung gut zu führen. Ich war mir bewusst, dass dies zum Problem werden könnte. Vor allem aber konnte ich mir vorstellen, dass es für die Lehrerinnen und Lehrer zum Problem würde; nehmen sie mich jetzt als Lehrperson wahr, als Kollegen und eine halbe Stunde später als Vorgesetzten? SL 5

Die von extern gewählten Schulleitenden berichten mehrheitlich, von Anfang an eine gewisse Distanz zum Kollegium gehabt zu haben und als Führungsperson behandelt worden zu werden. Sie sind überzeugt, dass es ‚richtig‘ bzw. einfacher ist, als Schulleiter/in von ausserhalb der Schule gewählt zu werden.

Alle intern Gewählten berichten, für sich einen Weg mit dem Kollegium gefunden zu haben und stellen vereinzelt fest, dass es auch vorteilhaft sein kann, aus dem Kollegium heraus in die Führungsposition zu gelangen. Gleichzeitig vermuten sie, dass die Rollenfindung jemandem von aussen leichter fällt.

Es gibt Schulen und auch Schulleitungen bei denen es gut ist, wenn die Schulleitungen aus dem Lehrerkollegium gewählt werden. Ich würde mich zu diesen zählen. Es gibt aber Schulen, bei denen Schulleitungen von aussen kommen und vor allem ihre Aufträge von der Schulpflege und leider auch vom Gemeinderat erhalten, und für die ist das gut. SL 12

Einzig die Schulleiterin mit ‚Erfahrungen vom Scheitern‘ (SL 20) hat eine klar ablehnende Haltung und sagt nachdrücklich, sie würde ‚nie wieder eine Schulleitungsaufgabe‘ aus dem Kollegium heraus übernehmen. Aufgrund ihrer Erfahrung mit den Widerständen, die insbesondere die Übernahme der Personalführungskompetenzen hervorriefen, bewertet sie den Sprung aus dem Kollegium in die Führungsposition als „unmöglich“ (SL 20). Erschwerend kam in ihrem Fall hinzu, dass sie durch die Schulpflege – gegen den Widerstand des Gemeinderates und ohne, dass sie sich einem offiziellen Wahlverfahren stellen musste – gewählt worden war bzw. die Schulpflegepräsidentin ihre Wahl durchsetzte. Damit fehlte ihr aus der Perspektive der Lehrpersonen die *Legitimation* für die Führungstätigkeit, was sich nachträglich als Hypothek erwies. Später fühlte sie sich der Schulpflegepräsidentin gegenüber verpflichtet, als diese in Konflikte geriet.

Und ich habe natürlich damals noch sehr lange der damaligen Schulpflegepräsidentin, das würde ich heute auch nicht mehr machen -- das muss ich heute sagen, der damaligen Schulpflegepräsidentin zuliebe noch weitergemacht, ihr die Stange gehalten, als die Verunsicherung gekommen ist in der Schulpflege. Da habe ich mich irgendwie verpflichtet gefühlt mitzumachen, obwohl -- eigentlich mochte ich schon lange nicht mehr...SL 20

Obwohl sie bereits „innerlich gekündigt“ (SL 20) hatte, verblieb sie weitere zwei Jahre als Schulleiterin an der Schule.

Schulleiterin, Schulleiter – eine ‚gute‘ oder gar die ‚beste‘ Lehrperson?

Auf die Frage, ob eine Schulleitungsperson eine ‚gute‘ Lehrperson sein muss, stellen sich vorab fünf der Befragten die Frage, was denn nun eine ‚gute‘ Lehrperson sei.

Ich kann nicht sagen, ob man eine gute Lehrperson sein muss, um ein guter Schulleiter zu sein; ich weiss es nicht. Ich kann nicht sagen, was eine gute Lehrperson ist. Ich habe selbst 15 Jahre nicht gewusst, ob das, was ich tue, gut ist oder nicht. Klar hatte ich ein Echo von den Lernenden oder von den Eltern, jedoch war dies keine objektive Beurteilung meiner Arbeit, sondern hing immer sehr mit Eigeninteressen zusammen. Je mehr diese erfüllt waren, desto besser habe ich angeblich meinen Job gemacht und je weniger ich die Erwartungen erfüllte, desto schlechter fiel wahrscheinlich das Urteil über meine Arbeit aus. -- Nein, ich glaube nicht, dass man ein guter Lehrer sein muss, um ein guter Schulleiter zu sein, aber ich weiss es nicht. SL 13

Neun der zwanzig befragten Schulleitenden sind der Meinung, dass es keine Bedingung ist, eine gute Lehrperson (gewesen) zu sein. Der Beruf als Lehrer/in und jener als Schulleiter/in erfordern unterschiedliche Fähigkeiten und Kompetenzen. Eine Schulleitungsperson muss damit umgehen lernen, die Arbeit von Kolleg/innen zu qualifizieren, auch wenn sie weiss, dass diese besser unterrichten als sie selbst.

Drei Schulleitende fragen sich, woher eine Schulleitungsperson die *Legitimation* nimmt, wenn bekannt ist, dass sie eine ‚schlechte‘ Lehrperson war oder aktuell einen mangelhaften Unterricht bietet (siehe Kpt. 10.2.3). Eine Befragte, die von sich sagt, eine bessere Schulleiterin als Lehrperson zu sein, meint:

Ich spüre aber auch den Druck, dass ich eine gute Lehrerin sein muss, was mir manchmal Probleme bereitet, wenn ich Lehrerinnen sehe, von denen ich das Gefühl habe, dass sie besser unterrichten als ich. In den Beurteilungsgesprächen habe ich dann eine hohe Achtung, weil ich sehe, wie die Lehrperson gut arbeitet und ich genau weiss, dass sie es besser macht als Lehrerin als ich; das gibt es durchaus. SL 3

Ein Schulleiter äussert sich zur Motivation von Lehrpersonen, die vorhaben, Schulleiter/in zu werden, wie folgt:

Ich denke, es ist grundsätzlich gut, wenn man weiss, was Unterrichten ist, was man machen muss als Lehrer. Es ist schlecht, wenn alle ‚schlechten‘ Lehrer sagen, ‚Jetzt werde ich Schulleiter‘. Das ist nicht das Wahre. Das Ziel ist ja ein qualitativ guter Unterricht. Dafür muss ich sorgen. Wenn ich nur Minimalist bin, kann ich das nicht verlangen. Es hat schon etwas miteinander zu tun. Wenn man qualitativ guten Unterricht haben möchte, muss man auch wissen, wie man ihn umsetzt. Aber ich kann natürlich schlechten Unterricht machen, weil es zeitlich nicht mehr geht und trotzdem wissen, worum es bei qualitativ gutem Unterricht geht. SL 12

Dieser Schulleiter unterscheidet zwischen qualitativ unbefriedigendem Unterricht aufgrund von Zeitmangel und aufgrund fachlicher Kompetenzdefizite.

Führungsverhalten, persönliche Eigenschaften und Haltungen zu Führung der Führungsperson

Die selbstkritischen Aussagen der beiden Schulleiter mit ‚*gravierenden Erfahrungen vom Scheitern*‘ geben Hinweise zu *personenbezogenen Gelingensbedingungen*: Schulleiter 13 begründet seine ‚*Erfahrungen vom Scheitern*‘ neben den strukturellen und schulkulturellen Faktoren auch mit seinem *persönlichen Führungsverhalten*. Seine Aussage drückt Hilflosigkeit aus:

Fachlich und inhaltlich hatte ich eigentlich keine Unsicherheiten. Ich habe gemerkt, dass ich im menschlichen Bereich nicht weiterkomme, ich komme bei den Leuten nicht an und dass ich als sturer oder fast militärisch organisierter Leiter wahrgenommen werde. Ich bin bei den Leuten nicht angekommen, die haben mich nicht gemocht. Dies war dann auch meine Verunsicherung: Was braucht es? Was braucht es, damit die Leute mich akzeptieren und dass sie mich verstehen? SL 13

Er erachtet sich selbst als ‚*im menschlichen Bereich gescheitert*‘, was ihn beschäftigt, denn er bezeichnet sich als „Alphatier“ (SL 13) und sieht sich selbst als ‚zur Führung prädestiniert‘.

Ich war von mir, von meiner Persönlichkeit her gesehen, überzeugt... ich bin ein Alphatier. Von da her gesehen bin ich eigentlich prädestiniert für einen Führungsjob. -- Das habe ich aber in der Zwischenzeit stark revidieren müssen, denn genau das darf man nicht haben; es kann so nicht funktionieren. Wenn man das hat, dann ist es schlimm und schwierig.“ SL 13

Er meint, dass man ihm allenfalls einen bestimmten „*Geltungsdrang*“ (SL 13) vorwerfen kann, wobei er aus seiner Wahrnehmung heraus einfach „*für etwas Verantwortung übernehmen wollte*“. (SL 13) Für ihn steht fest, dass in der Volksschule Personen, die eine eigene Meinung vertreten, nicht gefragt sind, weil sie polarisieren.

Selbstkritisch fügt er an, dass er ‚*zu stark aufgaben- und arbeitszentriert und wenig mitarbeiterorientiert*‘ führte. Auch Schulleiter 8 meint, dass er die Anzeichen der zunehmenden Konflikte mit dem Kollegium nicht frühzeitig erkannte und den Unmut in der Lehrerschaft nicht wahrnahm. Auch er bewertet seinen Führungsstil als ‚*wenig unterstützend*‘ gegenüber den Lehrpersonen.

Ich wäre vielleicht unterstützender gegenüber den Lehrpersonen, wenn es darum geht, durch die Zusammenarbeit stärker zu werden. Beispielsweise, dass man einen Konsens findet, wie man disziplinarische Probleme angeht. SL 8

Schulleitende ohne ‚*Erfahrungen vom Scheitern*‘ weisen darauf hin, wie ineffektiv es ist, Entscheidungen allein zu fällen und dadurch bei den Lehrpersonen unnötigen Widerstand zu erzeugen; es ist gefährlich, wenn Schulleitende „*irgendwo am grünen Tisch abgehoben Dinge managen*“ (SL 7) und sich von der Basis entfernen.

Ein autokratischer, autoritärer Führungsstil, der die Beteiligten aussen vor lässt, wird von den Befragten als *kontraproduktiv* bezeichnet.

Ein weiterer Stolperstein ist, dass man über die Köpfe der Leute hinweg entscheidet und sie nicht einbezieht. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es Dinge gab, bei denen ich die Leute besser einbezogen hätte. Sie sind sonst vor den Kopf gestossen, was eine Riesenaufregung verursacht und anschliessend hat man mit grossem Widerstand zu kämpfen, bis die Sache auf eine gute Ebene gelangt. Man braucht so sicherlich mehr Energie. Wenn man einfach entscheidet, dann hat man das Gefühl, dass es schneller geht, aber es holt einem immer wieder ein! SL 3

Im Zusammenhang mit der *Umsetzung von Schulentwicklungselementen* führen die Befragten die *‘eigene Ungeduld’* an. Will eine Schulleitungsperson innerhalb *‘kurzer Zeit zu viel erreichen und verändern’* und erzeugt sie damit bei Lehrpersonen massiven Widerstand, kann dadurch sämtliche Weiterentwicklung aufs Spiel gesetzt werden.

Als *‘falsches Rollenverständnis’* bezeichnen Schulleitende die Einschränkung der Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheiten der Lehrpersonen in Bezug auf den Unterricht.

Und wenn natürlich das Aufgaben- und Rollenverständnis nicht vorhanden ist. Also -- wenn ich jetzt als Schulleiter meine, ich müsse den Lehrern sagen, wie sie Schule halten müssen, was sie im Unterricht zu machen haben – dann ist das einfach FALSCH. SL 1

Zwei unterschiedliche persönliche Haltungen von Führungsperson werden als hinderlich angeführt: einmal, wenn die/der Schulleitende *‘ich-betont ist’* (SL 7) und *‘die Tendenz zum Alleinherrscher’* hat (SL 7)²⁰⁹ und zum anderen eine *Laissez-faire-Haltung* einnimmt.

Das müsste durch eine Philosophie ergänzt werden. Ich kenne Schulleiter, die ‘liebi Siehe’ sind, ihren Job wirklich gut machen, die aber zu wenig Philosophie... oder kaum eine Vorstellung davon haben, was sie genau tun. SL 14

Eine dritte Schulleiterin sieht, *‘fehlende Ideen und Visionen’* für die Weiterentwicklung der Schule als hinderlich. So stellt sich Schulleiter 8 mit *‘Erfahrungen vom Scheitern’* nach sehr langer Denkpause die Frage: *‘Ich weiss nicht, ob ich je dazu kam Führungsziele zu formulieren, so weit zu denken?’* (SL 8)

Schliesslich werden fehlende Kompetenzen im Sinne von mangelhaftem Wissen und fehlenden Fähigkeiten und Kenntnissen als eine schwierige Voraussetzung genannt, um erfolgreich operativ zu führen. Schwierigkeiten entstehen, wenn Schulleitende fachlich und persönlich überfordert und wenig flexibel sind.

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Interne/Externe Wahl

- Extern Gewählte Schulleitende erachten es *‘als Vorteil’* von ausserhalb der Schule in die Führungsposition gewählt zu werden. Intern aus dem Kollegium heraus Gewählte sind in ihrer Auffassung *‘ambivalent’*, sie sehen sowohl Vor- als Nachteile, gehen tendenziell aber davon aus, dass sich für extern Gewählte weniger Schwierigkeiten bei der Übernahme der Führungsrolle ergeben als für intern Gewählte. Die intern Gewählten berichten aber nicht von mehr Schwierigkeiten bei der Übernahme der Führungsrolle als von extern Gewählte.

‘Erfahrungen vom Scheitern’

- Die beiden Schulleiter mit *‘gravierenden Erfahrungen vom Scheitern’* sagen von sich, dass sie *‘wenig mitarbeiterorientiert’* führten und sich dies als schwierig erwies.

²⁰⁹ Die Schulleiterin verwendete im Interview durchwegs die männliche Form auch auf sich selbst als Frau bezogen.

11.1.2 Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zu den Erfolgsfaktoren und Hindernissen auf der Mikroebene der Schulleitungsperson

Erfolgversprechende, persönliche Eigenschaften, Haltungen, Fähigkeiten und Führungshandeln von Schulleitenden sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten zur ‚guten‘ Führungsperson enthalten (siehe Kpt.10.3). Diese werden nicht erneut vorgestellt, in einigen Punkten wird allerdings Bezug genommen.

Eine pädagogische Grundausbildung ist für eine erfolgreiche operative Führung einer Schule nicht zwingend, hingegen ist ein ‚pädagogisches Verständnis‘ unabdingbar.

- Eine Schulleitungsperson muss über ein ‚*pädagogisches Verständnis*‘ verfügen, das nicht zwingend von einer Lehrerausbildung und Lehrtätigkeit herrühren muss.
- Der/die Schulleiter/in muss nicht die ‚beste‘ Lehrperson sein, um eine Schule erfolgreich zu führen; Lehr- und Schulleitungsfunktionen verlangen unterschiedliche Fähigkeiten und Qualifikationen.
- ‚*Qualitativ guter Unterricht*‘ verhilft der Schulleitungsperson zu Akzeptanz seitens der Lehrpersonen. Ist der Unterricht der Schulleitenden ‚*qualitativ fragwürdig*‘, schadet dies der Reputation der Schulleitung insgesamt.
- Ohne Kenntnisse und Erfahrungen mit dem *System Schule* laufen Schulleitende Gefahr, ‚*ausgebootet*‘ zu werden.

Diskussion

In der Projektphase und der Übergangszeit zur ‚*Geleiteten Schule*‘ wurde mehrheitlich die Auffassung vertreten, Schulleitende müssten neben der Leitungstätigkeit unterrichten, um den Kontakt zur Unterrichtssituation nicht zu verlieren. Diese Auffassung zur operativen Führung einer Schule deckt sich mit der Forschungsliteratur; so tritt Dubs (2006) dafür ein, dass Schulleitende *beispielhaft* unterrichten können müssen. Auch Fend (2008) verlangt von Schulleitenden ein Verständnis für *pädagogische Vermittlungsprozesse* somit *Erfahrungen im Unterrichten*. Dies korrespondiert mit der Auffassung von Lehrpersonen, die mehrheitlich ‚artfremde‘, aus der Wirtschaft kommende Führungspersonen ablehnen. Die Notwendigkeit eines ‚*pädagogischen Verständnisses*‘ für eine erfolgreiche Führungstätigkeit deckt sich mit weiterer Theorie, die darauf hinweist, dass die *Spezifität der Führung einer Schule* in der Steuerung der *pädagogischen Prozesse* besteht, die von der Leitung initiiert und verantwortet werden (vgl. Bosen, 2003). Um *pädagogische* und *didaktische Prozesse* initiieren, anleiten und die Unterrichtsqualität kontinuierlich überprüfen zu können, bedarf es spezifischen Wissens bezüglich Unterricht, entsprechender Kenntnisse und Qualifikationen (siehe Kpt. 5.5.3-5.5.7). Diese kann sich eine Schulleitungsperson in unterschiedlichen Zusammenhängen erworben haben, sodass es unwesentlich ist, woher sie das ‚*pädagogische Verständnis*‘ hat bzw. muss es nicht zwingend aus eigener Unterrichtserfahrung herrühren.

Die *Selbst- und Fremdreferenzen* der in dieser Studie befragten Schulleitenden enthalten dazu denn auch differenzierte Einschätzungen und Begründungen. Durchgehend sind sie der Auffassung, es sei *nicht zwingend*, als Schulleiter/in Lehrperson gewesen zu sein. Allerdings ergänzen sie diese Aussage durch die Forderung nach einem ‚*pädagogischen Verständnis*‘ von Schulleitenden, diese muss nicht zwingend aus eigener Lehrtätigkeit herrühren. Die drei in diesem Sample vertretenen Schulleitenden ohne pädagogische Grundausbildung (bzw. mit einer kurzen, weit zurückliegenden) sind der Leiter

der Privatschule und zwei ‚*übergeordnete Gesamtschulleiterinnen*‘. Sie stützen sich auf die Kompetenzen der *Stufenleitenden* ab, welche ihre Lehrpersonen *bezüglich Unterricht* direkt führen.

Etwas anders fallen die *Selbst- und Fremdreferenzen* zur Frage aus, ob Schulleitende zwingend neben der Leitungstätigkeit unterrichten sollen (siehe Kpt. 10.3.3). Die Mehrheit der Befragten erachtet dies als nicht notwendig. Unterrichten Schulleitende stellt sich die Frage nach der *Unterrichtsqualität*: Ihr Unterricht sollte sie ‚*vorbildlich*‘ sein (Dubs, 2006) und genau dies ist angesichts der hohen Beanspruchung durch die Leitungstätigkeit in Frage gestellt (siehe Kpt. 10.3.3.). Sinkt die Unterrichtsqualität unter ein bestimmtes Niveau – wobei hier die Definition der ‚Schmerzgrenze‘ offen gelassen werden muss – schadet *mangelhafter Unterricht* der *Reputation des Berufsstandes* insgesamt. Der lakonische Hinweis aus Lehrerkreisen, dass nun alle ‚schlechten‘ Lehrer/innen Schulleitende werden, erhält da Nahrung. Erteilt eine Schulleiter offensichtlich ‚mangelhaften‘ Unterricht, hat er ein *Legitimationsproblem*, verliert seine Vorbildfunktion und wird unglaubwürdig.

Sollte die Schulleitungsperson zwar einen Unterricht auf einem passablen Niveau bieten, ist gleichzeitig klar, dass nicht zwingend die ‚beste‘ Lehrperson Schulleiter/in werden soll. Die beiden Funktionen – Leitungstätigkeit und Unterrichtstätigkeit – erfüllen unterschiedliche Aufgaben (vgl. Rosenbusch et al., 2007; siehe Kpt. 5.5.6) und erfordern unterschiedliche Qualitäten und Qualifikationen. Anders als in Deutschland, wo der Schwerpunkt bei der Auswahl von schulischem Führungspersonal bislang auf *ausgezeichneten Beurteilungen zum Unterricht* lag, ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten repräsentiert, dass Kolleg/innen zuweilen den besseren Unterricht bieten. Haben Schulleitende ein *berufliches Selbstverständnis als Lehrperson* aufrechterhalten und fusst ihre *berufliche Identität in der Lehrerrolle*, ist diese Erkenntnis schwer zu verschmerzen; haben sich Schulleitende ein *Selbstverständnis als Führungsperson* und eine *berufliche Identität als Schulleitende* erworben, können sie dieser Tatsache gelassener entgegensehen im Wissen darum, dass sie als Schulleitende andere Funktionen wahrnehmen und über andere Fähigkeiten und Qualitäten verfügen als Lehrpersonen.

Schliesslich sei ein Argument angeführt, das für eine *berufliche Sozialisation* und Berufserfahrung von Schulleitungsanwärter/innen im Schulbereich spricht: Personen, die *nicht mit dem System Schule vertraut* sind und die systemimmanenten Mechanismen nicht kennen, werden aufgrund der *hohen Komplexität* des Bildungswesens Schwierigkeiten haben, innert nützlicher Frist ‚in das System‘ hineinzukommen. Die Gefahr, dass sie zu spät merken, dass und wie sie durch individuelle Akteure wie Akteurgruppierungen instrumentalisiert und manipuliert werden, besteht (siehe Kpt. 4.2.6; Kpt. 5.2.2). Hier ist anzufügen, dass dies auch Schulleitenden zustoßt, die im schulischen Umfeld *beruflich sozialisiert* worden und im System ‚gross geworden‘ sind.

Externe oder interne Wahl sind für den Erfolg der operativen Führung nicht entscheidend.

Diskussion

Zwar wird grundsätzlich die *Wahl von extern als vorteilhafter* erachtet als die Wahl aus dem Kollegium, weil der Wechsel hin zur/zum Vorgesetzten bzw. in die Führungsrolle sich einfacher gestaltet. Dass die Wahl von intern aber nun strikt vermieden werden sollte, kann nicht gesagt werden. Ob eine Wahl aus dem Kollegium von Erfolg begleitet ist, hängt neben den organisationalen und strukturellen Voraussetzungen vor Ort auch mit der Schulleitungsperson und ihren persönlichen Dispositionen und Verhaltensweisen ab.

Spezifische Eigenschaften und Verhaltensweisen von Schulleitenden wie ‚Ich-Bezogenheit‘, hohe ‚Aufgabenorientierung‘ und ‚fehlende Balance‘ zwischen ‚Zug und Druck‘.

Die in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden repräsentierten *Kenntnisse, persönliche Eigenschaften* und *Führungshandeln*, die für die operative Führung einer Schule notwendig sind, wurden in den Kapiteln 10.5.3 und 10.5.4 vorgestellt und diskutiert. Hier sind nur die als *problematisch* bezeichneten Eigenschaften und Verhaltensweisen von Schulleitenden angeführt:

- Persönliche Haltungen der Schulleitenden als ‚*Alleinherrscher*‘ und ‚*Alphatiere*‘ werden als problematisch erachtet.
- ‚*Aufgabenorientierung*‘, ‚*wenig Geduld*‘ und ‚*Entscheidungen über die Köpfe hinweg*‘ fällen, sind in der operativen Führung gefahrvoll.
- Die ‚*Balance zwischen Druck und Zug*‘ in der Schulentwicklung zu halten, ist in der operativen Führung entscheidend.

Diskussion

Spezifisches *fachliches Know-how, Wissensbestände, Fähigkeiten* und *Kenntnisse* sowie *persönliche Kompetenzen* von Schulleitenden stehen jenen von Führungspersonen in nichts nach und werden in der Führungsliteratur umfangreich angeführt. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass die an die Führungsperson gestellten *Qualitäten, Eigenschaften* und *Fertigkeiten* in hohem Mass durch die *Anforderungen der Führungssituation* mitbestimmt sind (siehe Kpt. 5.1.3). Zudem stellt sich die Frage, welche persönlichen und fachlichen *Defizite* und *Schwächen* von Schulleitenden den Erfolg der operativen Führung *entscheidend* gefährden und welche Schwächen oder Kombinationen von Schwächen durch andere Eigenschaften und Stärken im Führungsalltag *kompensiert* werden können (McCall & Lombardo, 1986, zitiert nach Neuberger, 2002, S. 236).

Ein Selbstbild als Führungsperson, das davon ausgeht, eine ‚*Führerpersönlichkeit*‘, ein ‚*Alphatier*‘ und zur ‚*Führung prädestiniert*‘ zu sein, kann als ‚*Ich-Bezogenheit*‘ oder auch als ‚*überzogenes Selbstbewusstsein*‘ gedeutet werden; denn entscheidend ist ja nicht, was die Schulleitung sein will, sondern wie sie von den Geführten wahrgenommen wird (vgl. Staehle, 1999). Schulleiter 13 meint, man könne ihm ‚*Geltungsdrang*‘ vorwerfen – und es ist anzunehmen, dass dem so war. In einer Schulkultur der *Egalität* bleibt ein demonstrativ gezeigter Führungsanspruch nicht ohne Widerspruch. Die interessante Frage ist aber im Zusammenhang mit Schulleitenden, die ebenfalls einen *dezidierten Führungsanspruch* äussern und davon sprechen zur ‚*Führung prädestiniert*‘ zu sein – und dennoch keinen bedrohlichen Widerstand auslösen. Offensichtlich schaffen es Schul-

leitende mit einem *akzentuierten Führungsbewusstsein* durch ein *empathisches Vorgehen* und eine *kooperativ-kooperative Haltung* ihren Führungsanspruch zu ‚neutralisieren‘ bzw. auszubalancieren; nicht umsonst ist das Thema der *Balance* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden zu den Aspekten ihres *beruflichen Selbst- und Führungsverständnis* präsent (siehe Kpt. 10.11.2).

Als zweiter problematischer Faktor erweist sich eine starke ‚*Aufgabenorientierung*‘ bei gleichzeitig fehlender Empathie bzw. ‚*tiefer Beziehungsorientierung*‘ der Schulleitungsperson. Damit ist nicht gesagt, dass Aufgabenorientierung an sich problematisch sei, denn ein Element *transformationaler Leadership* besteht in einer konsequenten, langfristigen Zielerreichung (Dubs, 2006; siehe Kpt. 5.5.4). Eine Schulleitung, die ausschliesslich *beziehungsorientiert* führt und keine konkreten Zielsetzungen verfolgt, wird auf Dauer kaum erfolgreich führen. Wird eine Schulleitung aber zu stark als *aufgabenorientiert* wahrgenommen, fühlen sich die Lehrpersonen in ihren *Beziehungsbedürfnissen* ‚vernachlässigt‘. Schulen sind aber massgeblich durch den *Beziehungsaspekt* geprägt, (Fend, 2008) dessen Vernachlässigung Konsequenzen nach sich zieht. Auch hier stellt sich die Frage nach der *Balance*, diesmal zwischen der ‚*Beziehungsorientierung*‘ und ‚*Aufgabenorientierung*‘. Ein Schulleiter mit ‚*Erfahrungen vom Scheitern*‘ sagt denn auch, dass er nicht ‚*Coach*‘ der Lehrpersonen sein und diese ‚*umsorgen, hegen und pflegen*‘ will. Offen bleibt nun tatsächlich, wie viel ‚*pflegliche Haltung*‘ gegenüber der Lehrperson *funktional* ist und deshalb von den Schulleitenden geübt werden muss und wann diese in eine ‚*Schonhaltung*‘ kippt, die der Entwicklung der Schule insgesamt sowie der persönlichen Entwicklung der einzelnen Lehrperson kaum zuträglich ist.

11.1.3 Unterstützende und hinderliche Faktoren auf der Mesoebene der Einzelschule

Welche Faktoren auf der Mesoebene der lokalen Einzelschule unterstützen oder erschweren eine erfolgreiche operative Führung einer Einzelschule?

Sorgfältig erarbeitetes Schulleitungs- und Führungsmodell und gemeinsames Führungsverständnis in der Schulführung

Das BKS gibt Empfehlungen zu den Schulleitungsmodellen ab und die lokalen Schulbehörden bestimmen das Führungsmodell angepasst an die Bedingungen vor Ort (siehe Kpt. 3.2.3). Für Schulleitende können daraus spezifische Schwierigkeiten entstehen.

Schulleiter 5 wie Schulleiter 13 waren als ‚*übergeordneter Gesamtschulleiter*‘ bzw. ‚*Geschäftsleiter*‘ in Büros des jeweiligen Gemeindehauses – entfernt von den von ihnen geleiteten Schulhäusern – untergebracht. Diese Schulleitungsmodelle wurden je auf dem ‚*Reisbrett*‘ und ‚*ohne externe Beratung*‘ durch die Gemeindebehörde bestimmt; ein Einbezug einer Lehrervertretung fehlte. Dies bescherte den beiden Schulleitenden bei Stellenantritt eine schwierige Ausgangslage, denn die Ablehnung gegen das „aufgepfropfte“ (SL 5) Schulleitungsmodell seitens der Lehrerschaft war gross.

Im Verständnis der Gemeinde amtierte Schulleiter 5 neben dem ‚*Finanz- und Bauverwalter*‘ als ‚*Schulverwalter*‘. Als solcher hatte er den Auftrag, die Beschlüsse des Stadtrates via Schulpflege bei den Lehrpersonen durchzusetzen. Die strategische Führung hatte ein ‚*Top-down-Verständnis*‘, in dem ‚*Partizipation*‘ bzw. ‚*Einbezug des Schulleiters*‘ (geschweige denn der Lehrpersonen) keinen Platz fanden.

Die Führungsphilosophie war jedoch ganz klar eine „Top-Down-Philosophie“. Was so viel heisst wie, dass der Stadtrat die Schulpflege als Unterkommission betrachtet. Dieser gibt der Schulpflege die Befehle, welche sie dann weitergibt an die Rektoren. Nun stellt man einen Schulleiter ein, der die Befehle der Schulpflege umsetzt und -- bildlich gesprochen, als ‚Speerspitze in den Kampf gegen die Lehrerschaft‘ zieht. All das, was die Schulpflege durchsetzen wollte, musste von nun an der Schulleiter durchsetzen, alles, was diese seit Jahren nicht geschafft hatte. [...]Und ich merkte, dass dies nicht meiner Führungsphilosophie entspricht. Erstens bin ich davon überzeugt, dass man mit Lehrpersonen nicht so umgehen kann -- bzw. mit Menschen kann man nicht so umgehen. Ich habe ein anderes Menschenbild, eine andere Führungsphilosophie; diese liessen sich nicht miteinander vereinbaren. Deshalb habe ich nach eineinhalb Jahren gesagt: ‚NEIN. Ich werde das nicht mehr machen.‘ SL 5

Das Schulleitungsmodell und die damit verbundenen strukturellen Voraussetzungen sind aus Sicht des Schulleiters 5 für einen Erfolg als operative Führungsperson entscheidend. Schulleiter 13 berichtet von ähnlichen Erfahrungen mit den lokalen Behörden. Eine Schulleiterin fasst zusammen:

Wenn das Modell falsch gewählt ist, wenn die Lehrerinnen und Lehrer das Gefühl haben, sie würden nicht verstanden und völlig übergangen und dass alles, was vorher war, nichts wert sei, dann wird es schwierig, dass Schulleitung erfolgreich sein kann. SL 15

Als Gelingensfaktor bezeichnen vier Schulleitende eine ‚gemeinsam erarbeitete Führungsphilosophie‘ sowie ‚gemeinsame Führungsgrundsätze‘ der strategischen und operativen Führung, die von beiden vertreten, gelebt und durchgesetzt werden. Dazu eine Schulleiterin: „Also ich denke, wenn die Schulleitung und die Schulpflege nicht das Gleiche unter Führung verstehen, dann wird es schwierig.“ SL 20

Unterschiedliche Auffassungen von Führung führten insbesondere bei Schulleitenden mit ‚Erfahrungen vom Scheitern‘ (SL 5, 8, 13) zu Konflikten mit der Schulbehörde.

Und wenn man einen strategischen Entscheid gefällt hat, dann geht man diesen Weg. Und nicht weil die ersten drei mucksen und die jetzt finden, jö, jö etwas Neues, dann sagen sie, ja, da schauen wir noch einmal und überdenken das noch einmal und stossen das wieder um. Also, dass man am gleichen Strick zieht, finde ich etwas Zentrales. Und dies braucht es als Rahmenbedingung. SL 20

Die Wankelmütigkeit von Schulpflegemitgliedern, die je nach Einwänden seitens von Eltern oder Lehrpersonen ihre Entscheide umstossen, wird als schwierige Haltung der strategischen Führung bezeichnet, die einer effektiven Entwicklung der Schule abträglich ist.

Klare Regelungen der Kompetenzen-, Aufgaben- und Verantwortlichkeitsbereiche zwischen strategischer und operativer Führung sowie der Rückzug der Schulpflege aus dem Operativen sind grundlegende Gelingensbedingungen

Der grösste ‚Stolperstein‘ für ein Gelingen der operativen Führung liegt in ‚ungeklärten Kompetenzenregelungen‘ zwischen der strategischen und der operativen Führung. Zehn der befragten Schulleitenden verfügen über einschlägige negative Erfahrungen. Sie plädieren für eine ‚sorgfältige Konzeption des Schulleitungsmodells‘ und insbesondere für ein ‚Funktionendiagramm‘ mit Kompetenzenregelungen der einzelnen Funktionen. Dazu gehören ‚Stellenbeschreibung‘ und / oder ‚Pflichtenheft‘ für die Schulleitungsperson.

Wichtig dünkt mich auch... Es hat vielleicht damit zu tun: Die Rolle der Schulpflege, also die klare Definition der Struktur: Was ist die strategische Ebene, was ist... also auch hier die Klarheit, ist sehr wichtig, die Verteilung der Kompetenzen. SL 17

Insbesondere Schulleiter 13 beschreibt, wie ihm die Schulpflegemitglieder in der ersten Zeit Dossier um Dossier aufs Pult ‚knallten‘ und erwarteten, dass er nun ihre Ressorts bearbeitet. Hinzu kamen ungeklärte und widersprüchliche Erwartungen seitens der Behörden und der Lehrpersonen, sodass Schulleiter 13 letztlich niemanden zufriedenstellen konnte. Ungeklärte Aufgabenstellungen verbunden mit hohen wie diffusen Erwartungen an die Schulleitung nennen fünf Befragte als erschwerend für eine erfolgreiche operative Führung.

Die Erfolgserwartungen sind sehr hoch. Das könnte auch ein Kriterium für das Scheitern von jemandem sein. Alle haben das Gefühl, dass jetzt alles gut werde. Man hat jetzt einen Schulleiter und beigt²¹⁰ alles drauf. Das könnte ein Grund für ein Scheitern sein. -- Bei mir war es eine grosse Sache, bis ich wusste, was ich kann und was erwartet wird. SL 12

Die Übergabe von schwierigen Geschäften an die neue Führungsperson, die umgehend richten soll, was die kommunale Schulbehörde manchmal über Jahre hinweg nicht erreichte, bringt Schulleitende an den Rand der Überforderung.

Eine Schulleitung kann nur dann gelingen, wenn ganz klar geregelt ist, welche Aufträge sie hat. Man kann dieser Schulleitung auch nicht alles anhängen, was bisher zu Problemen geführt hat. Nur weil man bisher nicht genau wusste, in wessen Kompetenzbereich etwas fällt, heisst das noch lange nicht, dass man alles der neuen Schulleitung anhängen kann. SL 8

Eine echte Schwierigkeit im Übergang zur ‚Geleiteten Schule‘ erkennen die befragten Schulleitenden in der ‚Haltung und dem Handeln‘ der Mitglieder der strategischen Führung. Die Erfahrungen zeigen, dass es den Schulpflegemitgliedern eher schwerfällt, sich aus dem Verständnis des ‚alten Paradigmas‘ zu lösen, auf operative Aktivitäten zu verzichten und sich auf die strategische Ebene zurückzuziehen.

Dann muss die Behörde auch bereit sein, sich auf das Strategische zurückzuziehen. Wenn sie dauernd reinredet oder die Kompetenzen nicht abgibt, ist es zum Scheitern verurteilt. SL 12

Und eine weitere Schulleiterin, die als Stufenleiterin arbeitet, meint:

Das ist jetzt ein Bereich, der für mich ausgeklammert ist, weil ich davon völlig entlastet bin; aber es wäre ein Bereich, der mich sehr belasten würde. Es ist unglaublich zeitintensiv, sich mit den Laienbehörden auseinanderzusetzen. Ich finde das sehr schwierig, denn die treten immer wieder in den operativen Bereich ein und verursachen dadurch kleine Machtkämpfe und Derartiges. SL 3

²¹⁰ Übersetzt in Standardsprache: legt drauf (von die ‚Beige‘: drauf beigen)

Unklare Regelungen führen zu einem Führungsvakuum, das die Lehrpersonen zur Interessensdurchsetzung nutzen

Die ‚unklaren Regelungen‘ der Verantwortlichkeiten und Kompetenzen zwischen strategischer und operativer Führung eröffnen den Lehrpersonen ‚Handlungsfreiräume‘, die sie für die Durchsetzung ihrer Interessen nutzen. Die Erwartungshaltungen der Lehrpersonen an die Schulleitenden unterscheiden sich je nach Situation und Ausgangslage:

In Q. hatte ich den Rollenmix, indem ich auf der einen Seite Gemeindeangestellter auf der Ebene ‚Abteilungsleiter für die Schule‘ und auf der anderen Schulleiter für die Lehrpersonen war, zumindest in deren Augen. Wenn Lehrer etwas von mir wollten, was sie selbst nicht durchsetzen konnten, dann haben sie mir hierarchisch die Rolle des Schulleiters gegeben. Dazu ein Beispiel: Eines Tages kam die Stufenleiterin des Kindergartens zu mir und sagte, dass sie mit gewissen Eltern in einer bestimmten Sachfrage nicht zurechtkomme, ob ich nicht als Schulleiter vorbeikommen könne, um denen ‚Eins aufs Dach zu geben‘, damit sie endlich begreifen würden, denn es hätte schliesslich ein anderes Gewicht, wenn ich als Schulleiter etwas sage. -- Wenn es um solche Dinge ging, haben sie mir sehr wohl die Rolle und Kompetenz des Schulleiters gegeben. Sobald es aber darum ging, etwas schulintern zu entwickeln oder darum etwas durchzusetzen, war ich für sie einer von ihnen. -- Dann war ich nicht mehr Vorgesetzter, sondern sie haben erwartet, dass ich einer von ihnen bin. SL 13

Ging es darum, dass er von den Lehrpersonen die Umsetzung von Unterrichts- und Schulentwicklungselementen einforderte, war er ‚einer von ihnen‘, der ihnen eigentlich ‚nichts zu sagen hatte‘. Seinen anfänglichen „Traum des partizipativen Führungsstils“ (SL 13) begrub er umgehend. Durch die vom Gemeinderat geforderte Budgetkürzung eskalierten die latent schwelenden Konflikte. Die Lehrpersonen weigerten sich rundweg, bei Kürzungen konstruktiv mitzuwirken und drohten mit dem Lehrerverband.

Personalführungsverantwortung bei der strategischen Führung untergräbt die Führungsposition der Schulleitenden²¹¹

Diskrepanzen in der ‚Führungsphilosophie‘ und ‚ungeklärte Aufgaben- und Kompetenzregelungen‘ zwischen strategischer und operativer Führung kulminieren in der ‚Personalführung‘. Schulpfleger/innen standen im ‚alten Paradigma‘ in direktem Kontakt zu den Lehrpersonen und übten zumindest formal die Personalführung aus (siehe Kpt. 3.1.2).

Insbesondere die Schulleitenden mit ‚Erfahrungen vom Scheitern‘ berichten, dass die Schulpflege die Personalführungsverantwortung bei sich behielt. So hat Schulleiter 8 die Personalführungsverantwortung nie erhalten.²¹² Obwohl ihm ein wesentliches Führungsinstrument fehlte, wurde er dennoch verantwortlich gemacht für missliche personelle Zustände. Die Lehrpersonen übergingen ihn gemäss seiner Wahrnehmung regelmässig und wandten sich in relevanten Belangen direkt an die Schulpflege. Mit seiner Forderung, ihm die Personalführungsverantwortung zu übergeben, konnte er sich bis zum Schluss nicht durchsetzen. Für ihn steht fest, dass er keine Schulleitungsstelle ohne Personalführungsverantwortung mehr übernehmen wird und diese in einer nächsten Führungsaufgabe priorisieren will.

²¹¹ Formal haben alle befragten Schulleitenden direkt Unterstellte, wobei die direkten Führungsspannen sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Abb. 25). Die Praxis bezüglich der Umsetzung der Führungsverantwortung fiel hingegen unterschiedlich aus.

²¹² Anzumerken ist, dass es in seinem Fall um direkte Führung von ca. 70 Personen ging.

Ebenfalls an der Personalführung aufgelaufen war Schulleiterin 20. In der Übergangszeit zu Führungsstrukturen hat die Schulpflege die Personalführung behalten. Als diese in die Hände der Schulleiterin übergang und ein erstes Standortgespräch mit den einzelnen Lehrpersonen stattfand, regte sich bei den Lehrpersonen Widerstand.

Von dem her habe ich keine Widerstände gespürt in dieser Zeit und es hat dann gekehrt, meine ich, damit dass sich die Schulpflege aus den Mitarbeitergesprächen zurückgezogen hat. Diese habe ich dann erst EIN MAL allein durchgeführt und ganz klar deklariert, es ist ein Standortgespräch und kein Mitarbeitergespräch mit Zielvereinbarungen. Und da, ja da habe ich dann langsam den Widerstand zu spüren begonnen, weil man wollte mich immer als Kollegin ‚oben runter‘ holen. SL 20

Mangelhafte fachliche Qualifikationen in der Schulpflege und fehlende Kontinuität im Laiengremium

Der Umstand, dass es sich bei der Schulpflege um eine Laienbehörde handelt, die ‚nicht immer über die notwendigen fachlichen Grundlagenkenntnisse‘ verfügt, wird als Hindernis bei der Umsetzung der ‚Geleiteten Schule‘ gesehen.

Die Schulleitung müsste noch mehr Kompetenzen haben und sicher eine andere übergeordnete Stelle. Also das ist ein grosses, grosses Manko, diese Schulpflegen. Ich denke es muss etwas zwischen der Leitung und dem Gemeinderat haben, das denke ich schon, aber äh, Schulpflegen? -- Also noch so gerne, wenn sie professionell sind und mit dem Hintergrundwissen kommen... aber da, sagen wir jetzt mal hinter der Beizentheke hervor, also doch, nun etwas despektierlich gesagt, ich meine es nicht gerade so. Aber ich verlange von mir etwas und ja, die Schulpfleger sollten das von sich auch. SL17

Ein anderer Schulleiter führt an, dass trotz guten Willens seitens des Schulpflegepräsidenten, die fachliche Unterstützung nicht ausreicht. „Aber wie es im Laiensystem halt ist, erhalte ich fachlich trotzdem nicht, was ich manchmal bräuchte.“ (SL 4)

Auch die begrenzte zeitliche Verfügbarkeit der Schulpflegemitglieder, ist eine Erschwerung. Hinzu kommt die hohe Fluktuationsrate in den Schulpfleggremien der Aargauer Volksschule, sodass steter Wechsel der Mitglieder einer konstanten lokalen Schulentwicklung abträglich ist.

Und was hinderlich ist, ist sicher der stetige Wechsel in der Schulpflege. Alle Jahre jemand Neues. In den ersten drei Sitzungen geht es darum, jemand Neues einzuführen. Das ist bereits ein Viertel der Sitzungen. Eine gewisse Konstanz fehlt da. SL 20

Beim Bruch zwischen strategischer und operativer Führung ist die Schulleitung auf verlorenem Posten

Sehr schwierig wird es für Schulleitende, wenn die Schulpflege nicht mehr hinter ihnen steht und sich die Schulpflegemitglieder auf die Seite der Lehrpersonen schlagen und auf die Kritik und die ‚Aktivitäten‘ einzelner ‚informell mächtiger‘ Lehrpersonen eintreten. Dies haben wiederum die zwei Schulleiter (SL 8, 13) mit ‚gravierenden Erfahrungen vom Scheitern‘ erlebt. Ein gegenseitiger, tiefgreifender Vertrauensverlust kennzeichnete die Konflikte. Von dem Moment an, wo die Schulpflege den Lehrpersonen, ihren Einwänden und Beschwerden Gehör und Glauben schenkte und hinter dem Rücken der Schulleiter zu agieren begann, war eine Konflikteskalation unausweichlich.

Als das aber dann begann, habe ich gewusst, dass ich aufhören muss, denn wenn ich die Unterstützung der Schulpflege nicht mehr habe, dann bin ich auf verlorenem Posten. Als dann die Schulpflege an einer Sitzung vom einen Tag auf den nächsten beschloss, dass sie mich entlassen, habe ich gewusst, dass dies der Zeitpunkt für mich ist zu gehen. SL 13

Schulleiter 8 wurde zu Beginn durch die Schulpflege der Rücken gestärkt, bis diese dann gegenüber dem ‚informellen Einfluss‘ einzelner Lehrpersonen und letztlich dem Widerstand der gesamten Lehrerschaft nicht Stand hielt und sich gegen den Schulleiter stellte. Ohne diesen davon in Kenntnis zu setzen, liess die Schulpflege eine Befragung zu seiner Führungstätigkeit durchführen und konfrontierte ihn anschliessend mit den Resultaten.

Schulleiter 8 wie¹³ gerieten zwischen ‚Stuhl und Bank‘, wurden zerrieben und verloren den Machtkampf und in der Folge ihre Stellen.

Auch Schulleiter 14, der an seiner ersten Schulleiterstelle mit einem Mehr von einer Stimme durch das Lehrerkollegium zum Schulleiter gewählt wurde, geriet wie die beiden Schulleitenden 13 und 8 in heftige Konflikte mit verschiedenen Lehrergruppierungen, die ihre jeweiligen Interessen bei den Schulbehörden durchzusetzen vermochten.

Zusammenarbeit und Loyalitäten im Schulleitungsteam

Das gute Zusammenspiel und die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedern des Schulleitungsteams, die auf gleicher hierarchischer Stufe stehen²¹³, wird als wichtiger Erfolgsfaktor bezeichnet. Die beiden Schulleitenden, die im ‚Primus inter pares Modell‘ führen, erachten dies als ‚ideale Voraussetzung‘ für die operative Führung ihrer Schule. Die unterschiedlichen beruflichen Hintergründe und die damit verbundenen vielfältigen persönlichen Fähigkeiten und Qualifikationen kommen der gesamten Schulleitung zugute; dies wird als entlastend erlebt.

Ich denke, dass wir vier Schulleiterinnen und Schulleiter, die hier zusammenarbeiten, gut zusammen passen, obwohl wir sehr unterschiedliche Persönlichkeiten sind. Da hatten wir wirklich ein unheimliches Glück! Diese vier gleichwertigen Schulleiter, die miteinander arbeiten und einander antreiben, aber dort, wo es nötig ist, auch bremsen, das ist für mich ein Erfolgsmodell. Wir sind sehr offen zueinander. Wir melden es uns auch zurück, wenn wir das Gefühl haben, jetzt habe sich jemand verrannt. -- Oder eben in dieser Situation, in der ich war: Wenn ich alleine gewesen wäre, hätte ich den Bettel hingeworfen und wäre dort weggegangen. Ich hätte sicher nicht als Schulleiterin aufgehört, aber dort an dieser Stelle. -- Zusammenarbeiten zu können und miteinander Lasten zu tragen, ist etwas sehr Wichtiges. SL 15

Drei ‚übergeordnete Gesamtschulleitende‘ erleben das ‚Führungsverhalten‘ der Stufenleitenden als problematisch; deren ‚eingeschränktes Rollenbewusstsein‘ führen diese massgeblich auf die fehlende Führungsausbildung der Stufenleitenden zurück.

²¹³ Dies ist von den ‚Co-Leitungen‘ und den Mitgliedern im ‚Primus inter Pares Modell‘ (siehe Kpt. 3.2.3) der Fall.

In diesem Zusammenhang haben diese Stufenvertreter eine wichtige Aufgabe. Vielleicht auch eine schwierige, weil sie auch zwischen zwei Ebenen und noch sehr nahe beim Team stehen, da sie noch Mitglieder des Teams sind. Sie müssen eine Schulleitung unterstützen. Das heisst nicht, dass sie alles gut finden müssen. Aber sie dürfen es nicht einreissen lassen, dass man zu stänkern beginnt, dass man schlechte Stimmung macht und diese noch verstärkt. Sie müssen sie auffangen und neutralisieren und die vorhandenen Probleme zusammen mit der Schulleitung klären. In diesem Zusammenhang machte ich kürzlich mit meinen Stufenvertretern an einem Mittwochnachmittag ein Führungsseminar, um genau dieses Bewusstsein zu schärfen. SL 4

Die Stufenleitenden sind in der täglichen Arbeit näher bei den Lehrpersonen als ‚übergeordnete Gesamtschulleitende‘, was den Aufbau eines Führungsverständnisses erschweren bzw. zu Loyalitätskonflikte führen kann, wenn Stufenleitende in ihrer ‚Rollenidentität als Lehrer/in‘ verhaftet bleiben.

Als sehr schwierig erlebte Schulleiter 13 das Verhalten seiner Stufenleitenden. Diese vertraten die unpopulären Entscheidungen des Schulleitungsgremiums gegenüber ihren Lehrpersonen halbherzig – oder gar nicht. Bei Widerstand seitens der Lehrpersonen stellten sie sich auf die Seite der Lehrpersonen und schoben unliebsame Entscheidungen auf den ‚übergeordneten Gesamtschulleiter‘ ab.

Diese Leute [Anm. Stufenleitende] zu befähigen ihre Aufgabe zu lösen, das war glaube ich -- war einer der Knackpunkte. Die Leute haben mich voll verkauft und hintergangen. Wir haben im Schulleitungsteam einstimmig einen Entschluss gefasst und sie gingen in die Teams, wo sie verkündeten, was wir beschlossen hatten. Als sie merkten, dass es Widerstand gab, haben sie sich herausgenommen zu sagen, dass sie das so nicht gewollt hätten, aber der Schulleiter hätte das so gewollt. -- So ist das gelaufen und ich habe fast ein Jahr gebraucht, um herauszufinden, dass dies so lief. SL 13

Akzeptanz von Führung und Haltungen der Lehrperson zum neuen Berufsauftrag

Sechzehn der zwanzig befragten Schulleitungspersonen nennen die ‚Akzeptanz für Führung‘ bzw. den ‚Widerstand gegen Führung‘ seitens der Lehrpersonen als entscheidenden Faktor. Vier Schulleitende betonen explizit, dass der Wechsel von der ‚egalitär-demokratischen‘ zur ‚Geleiteten Schule‘ ein langwieriger Prozess ist, für den Lehrpersonen Zeit benötigen. Die Lehrpersonen sind sich ‚Führung nicht gewohnt‘ und die Befragten erlebten alle mehr oder weniger ausgeprägt, dass Einzelne oder Teile des Kollegiums sich schwer tun ‚Führung zu akzeptieren‘. Wenn der Widerstand des Kollegiums – getragen von informell mächtigen Lehrerpersönlichkeiten – gegen eine Schulleitungsperson anwächst, gerät die Schulleitungsperson in Schwierigkeiten.

Langsam! Das Kollegium kann das²¹⁴ machen. Wenn das von innen von mehreren boykottiert und nicht akzeptiert wird, ist es sehr schwierig für eine Schulleitung. Deshalb finde ich es ganz wichtig, dass man es gemeinsam zum Funktionieren bringt. SL 3

Elf Schulleiter/innen betonen, dass die Schulleitungsperson vom Lehrerkollegium akzeptiert sein muss, um erfolgreich zu sein. Mit Widerstand gegen die Schulleitung ist zu rechnen, wobei diesem durchaus produktiv begegnet werden kann. Übers Ganze gesehen sind die Schulleitenden aber darauf angewiesen, dass sie von der Mehrheit des Kollegiums getragen werden.

²¹⁴ ... eine Schulleitung kippen bzw. bewirken, dass sie aufgibt und die Schule verlässt.

Dann braucht es auch noch ein Team, in dem ein paar Leute bereit sind, Leitung zu akzeptieren. Je mehr Akzeptanz von dieser Seite kommt, desto einfacher ist das Leiten. SL 15

Ein entscheidender Erfolgsfaktor für die operative Führung besteht somit darin, dass es den Schulleitenden gelingt, die Akzeptanz bei den Lehrpersonen für die anstehenden Veränderungen im Zusammenhang mit den neuen Führungsstrukturen aufzubauen.

Bezüglich der Haltung von Lehrpersonen gegenüber der Schulleitung meint Schulleiter 13, dass die Lehrpersonen von ihm ‚*Pflege und Rücksichtnahme*‘, ‚*Beratung und Betreuung*‘ beanspruchen. Aus seiner Sicht ist dies aber keine professionelle Haltung der Lehrpersonen sondern extrapoliert das Verhältnis ‚*Schüler/in-Lehrer/in*‘ auf das Verhältnis ‚*Lehrperson-Schulleitung*‘.

Als Gelingensfaktor der ‚*Geleiteten Schule*‘ bezeichnen vier Schulleitende eine offene, positive Haltung der Lehrpersonen zum neuen ‚*Berufsauftrag*‘ (siehe Kpt. 3.2.2) sowie gegenüber der kantonalen und lokalen Schulentwicklung insgesamt.

Wenn man in einem Kollegium arbeitet, welches aus lauter Personen besteht, die nur blocken, nichts wissen wollen und nur in ihrem Kämmerchen arbeiten wollen, dann ist es schwierig, eine Schule vorwärtszubringen. Bei uns ist das anders. Das ist ganz wichtig. SL 3

Die Einstellung zur ‚*unterrichtsfreien Zeit*‘, die von den Lehrpersonen teilweise immer noch als ‚*Freizeit*‘ interpretiert wird, erwähnt ein Schulleiter. ‚*Kollegiale Zusammenarbeit*‘ oder ‚*Mitarbeit in Schulentwicklungsprojekten*‘ haben bei Lehrpersonen mit diesem Berufsverständnis kaum Platz.

Ressourcen für ein Sekretariat

Zwei Schulleiter erwähnen ein ‚*gut funktionierendes Sekretariat*‘ als wichtigen Gelingensfaktor der operativen Führung. Die Behörden verkennen den Arbeitsaufwand im administrativ-organisatorischen Bereich und stellen unzureichende Ressourcen zur Verfügung.

Von Seiten der Behörden wird unterschätzt, was es fürs Sekretariat eigentlich braucht. Ein gut funktionierendes Sekretariat ist die Grundvoraussetzung dafür, dass man die anderen Aufgaben erfüllen kann, die ich vorher genannt habe: Pädagogik, Personalführung, Kommunikation. Sonst geht das gar nicht. SL 4

Analyseergebnisse zu den Unterschieden in den personenbezogenen und strukturellen Samplemerkmalen

Schulleitungsmodell

- Es sind insbesondere die *Gesamtschulleitenden ohne Stufenleitenden*, die mit sechs von neun Befragten und die Stufenleitenden, die der ‚*Akzeptanz der Schulleitung durch die Lehrpersonen*‘ grosse Bedeutung beimessen.

11.1.4 Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zu den Gelingensbedingungen auf der Mesebene der Einzelschule

Ein sorgfältig erarbeitetes Schulleitungs- und Führungsmodell unter Einbezug der relevanten Akteure ist Voraussetzung für ein Gelingen der operativen Führung.

- Ein durch die lokale Behörde ‚*autokratisch verordnetes Schulleitungsmodell*‘ ohne den Einbezug externer Fachleute und der involvierten Lehrpersonen führt zu Widerstand seitens des Kollegiums.
- Ein ‚*divergierendes Führungsverständnis*‘ von Schul- und Gemeindebehörde und Schulleitung beinhaltet Konfliktpotenzial; insbesondere wenn die Behörde ‚*hierarchiebewusst*‘ ist und ein ‚*direktiv-autokratisches Führungsverständnis*‘ hat.

Diskussion

In der Projektphase war die Entwicklung des *lokalen Schulleitungsmodells* einer der ersten und wichtigsten Schritte bei der Implementierung operativer Führungsstrukturen vor Ort. In der Zwischenzeit – seit der flächendeckenden Einführung von Schulleitungen ab 1.1.2006 – haben sich die *Schulleitungs- und Führungsmodelle* konsolidiert, wurden doch aufgrund der Erfahrungen mit bestehenden Modellen mittlerweile Anpassungen vorgenommen.²¹⁵ Die Feststellung, dass ein *ungeeignetes, dysfunktionales Schulleitungsmodell* ein Gelingen der operativen Führung – besonders wenn es verbunden ist mit weiteren *Misslingensfaktoren* – die Schulleitungsarbeit erheblich erschwert, bleibt bestehen.

Die *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten weisen auf zwei theoretische Bezugspunkte hin: Zum einen ist ein *autokratisch-direktives Vorgehen* seitens der verantwortlichen Schulbehörde in grundlegenden schulischen Entscheidungsprozessen problematisch; vor allem in der Übergangszeit zum ‚*neuen Paradigma*‘ war ein *direktives Vorgehen* auf der *schulkulturellen Grundlage* der *Egalität* unklug, wurden damit die engagierten Lehrpersonen in den lokalen Einzelschulen, die bislang als Expert/innen in Schulfragen mitredeten und mitbestimmten, vor den Kopf gestossen. Der daraus resultierende *Widerstand* musste die später eingesetzte, an der Modellentwicklung zumeist unbeteiligte Schulleitungsperson ‚aushalten‘, denn im konkreten Schulalltag richtete sich der Unmut der Lehrpersonen vornehmlich auf sie. Mit zunehmender Konsolidierung des ‚*neuen Paradigmas*‘ wird es wahrscheinlich selbstverständlicher, dass die *strategische Führung* – analog des Verwaltungsrates eines wirtschaftlichen Unternehmens – Entscheidungen autonom fällt. Der Hinweis auf die Wirtschaft wird deshalb angeführt, weil es ausserhalb von Schulen zuweilen Erstaunen hervorruft, mit welcher Selbstverständlichkeit Lehrerkreise davon ausgehen, in ihrer ‚Firma‘ mitzuentscheiden. Diese Haltung des *schulkulturellen Selbstverständnisses* im ‚*alten Paradigma*‘ stellt mit Sicherheit einer der grossen kulturellen Unterschiede zwischen Schulen und anderen sozialen Organisationen bzw. kommerziellen Unternehmen dar (siehe Kpt. 5.5, *Einleitung*). In der Schweiz mit einer traditionell eher *schwachen betrieblichen Mitbestimmung*, wo Betriebsräte wenig institutionalisiert sind, kontrastiert der Anspruch auf Mitbestimmung der Lehrpersonen mit dem gesellschaftlich-wirtschaftlichen Umfeld besonders.

²¹⁵ Es sei hier auf Luhmann (2002) hingewiesen, der unterscheidet zwischen dem *Wissen über das System* und dem *Wissen im System*.

Das *Schulleitungs- und Führungsmodell* ist auch Ausdruck des *Führungsverständnisses* der *Führungsverantwortlichen*. Die strategische Führung formuliert die Strategie der lokalen Einzelschule (vgl. *Ordnungsmoment Strategie*, Seitz et al., 2005) entlang der kantonalen strategischen Ausrichtung, angepasst an die lokalen Bedingungen. Wie erörtert, sind die Schulleitenden bei der Festlegung der *strategischen Ausrichtung* der Einzelschule ohne formales *Einflusspotential*, sie haben eine *beratende Funktion* (SAR 401.115). Das *Anstellungsgespräch* wäre der Ort, wo *Führungsverständnis*, *Menschenbild*, *Normen* und *Werte* offengelegt und auf ihre Kompatibilität hin geklärt werden müssten. Stellt sich im Nachhinein heraus, dass *Führungsphilosophie* und *-werte* der lokalen Schulbehörde jenen der Schulleitungsperson diametral entgegenlaufen und sich diesbezügliche Konflikte zuspitzen, unterliegt in letzter Konsequenz aufgrund des geringeren formalen Einflusspotentials die Schulleitungsperson. Die Schulpflege ist vorgesetzte Instanz, auch wenn dies in der Praxis zuweilen ‚übersehen‘ wird.

Zu vermuten ist, dass die hier berichteten Konflikte auch bedingt waren durch den Umstand, dass es sich um die *erste Anstellung* einer Schulleitung handelte und sowohl Schulpflege wie Gemeinderat bei der Anstellung der ersten Schulleitungsperson ihre eigenen Führungswerte entweder noch nicht geklärt hatten und wenn doch, diese nicht transparent machten (siehe Kpt. 4.2.2). Ebenfalls naheliegend ist, dass die befragten Schulleitenden selbst, zum Anstellungszeitpunkt weniger Vorstellungen ihrer ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ hatten als später zum Interviewzeitpunkt. So sagen zwei Schulleitende mit ‚*Erfahrungen vom Scheitern*‘, dass sie bei der Stellenbewerbung ‚*zu wenig hingeschaut hatten*‘ und dass sie bei der ‚*nächsten Stelle gut auf die angeführten Kriterien achtgeben wollten*‘. Die Klärung des *eigenen Führungsverständnisses* ist somit ein wichtiger Aspekt beim Aufbau der *beruflichen Identität* als Schulleitungsperson und notwendig, damit diese für ihre *Überzeugungen* und *Werte* eintreten kann. Dass dies auch mit schmerzlichen persönlichen Lernprozessen verbunden ist, zeigen die Beispiele. Angeführt sei, dass die im schulischen Umfeld *sozialisierten Schulleitenden* vielleicht zu Beginn zwar über noch ungeklärte Vorstellungen ihrer ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ verfügten, aber aufgrund ihrer *beruflichen Sozialisation* in der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘ ein *autoritär-direktives Führungsverständnis* der Schulbehörden ablehnten. Dass es ihnen widerstrebte als ‚*Befehlsempfänger*‘ behandelt zu werden und auch in diesem Sinne Führung ausüben sollten, ist nachvollziehbar. Interessant ist, dass auch die zwei Schulleiter (SL 1, SL 4) mit *militärischer Führungserfahrung* sich dezidiert für eine *partizipativ-kooperative Führung* aussprechen.

Die Schulpflege als strategische Führung ist entscheidender, unterstützender Faktor für die operative Führung; als Laienbehörde birgt sie Risiken.

- Schulpflegen als Gremium verfügen nicht immer über die notwendigen *fachlichen Kenntnisse*, um die strategische Führung effektiv wahrzunehmen.
- Eine *hohe Fluktuation* in Schulpflegengremien gefährdet die Konstanz in der Entwicklung der Einzelschule.

Diskussion

Die Schulpflege ist ein *Laiengremium* und als *demokratisches Element* in der Deutschschweizer Volksschule verankert (siehe Kpt. 3.1.2). In der Laienbehörde verfügen die Mitglieder über *unterschiedliche berufliche Qualifikationen*. In der Regel stellen die politischen Parteien geeignete Personen zur Wahl durch das Stimmvolk auf; auf der anderen Seite ist eine fachlich günstige Zusammensetzung der Schulpflege lange nicht in allen Gemeinden Realität zumal es zunehmend schwieriger wird, überhaupt Personen für dieses Amt zu gewinnen. Den Schulleitenden fehlt damit teilweise als vorgesetzte Instanz ein fachlich kompetentes Gegenüber.²¹⁶

Wie im vorherigen Abschnitt bereits in Bezug auf gravierende Divergenzen im *Führungsverständnis* von Schulpflege und Schulleitung angesprochen, haben es Schulleitende formal gesehen schwer, wenn eine ‚machtbewusste‘ Schulpflege nicht auf einen Diskurs um *Werte, Weltdeutungen* und *übergeordnete Zielsetzungen* einzugehen bereit und / oder willens ist, den Argumenten der/des Schulleitenden zuzuhören. Formal gesehen besitzt letztere/r kein Mitbestimmungsrecht, sodass sich die Schulleitenden den Entscheidungen ihrer *vorgesetzten Behörde* letztlich beugen muss.²¹⁷ Schulleitende können de facto ihre *Fachkompetenz* ausschliesslich argumentativ einbringen und ihre *Expertenmacht* (vgl. Yukl, 2000) geltend machen und so versuchen, ihre *Visionen* und *Gestaltungsabsichten* zu Schule und Unterricht durchzusetzen.

Dies stellt allerdings bloss die eine Seite der Medaille dar, denn in der Realität kann sich das Verhältnis ins Umgekehrte wenden; dies ist der Fall, wenn der Schulpflege *fachliche Kompetenzen* und *Know-how* fehlen, um strategische Ziele sachgerecht zu formulieren. Verschärft wird diese Situation durch *hohe Fluktuationsraten* in den Schulpflegengremien, sodass der kontinuierliche, sukzessive Aufbau von schulbezogenem Fachwissen bei den Schulpflegemitgliedern erschwert ist. In der Realität kann dies zur *Umkehrung der Führungsverhältnisse* führen, wenn Schulleitende ihre *Expertenmacht* einsetzen und strategische Ziele der Einzelschule allein nach ihren Vorstellungen definieren und durchsetzen. Die Schulpflege dient dann im Extremfall dazu, die von der Schulleitung gesetzten Ziele und Entwicklungsschritte *formal abzusegnen*, ohne dass sie inhaltlich substantiell mitbestimmt. Ein Hinweis dazu gibt die Aussage eines Schulleiters: „*Auch diese Schulpflegerin wird's noch kapieren.*“ (SL 17) Dass vielerorts eine einvernehmliche und der Sache dienliche Zusammenarbeit zwischen Schulpflege und Schulleitung stattfindet, darf nicht vom *systemimmanenten Problem* ablenken, dass die *legitime Machtbasis* der strategischen Behörde unterwandert und die Wirkung des *demokratischen Elements* im Aargauer Volksschulsystem unterminiert wird. Ein schleichen-der Zuwachs an *informellem Einflusspotential* der Schulleitenden bzw. ein unübersichtliches Anwachsen ihrer Machtfülle kann ebenso wenig die Absicht sein wie eine *diktatorisch-direktive* strategische Führung. Eine Klärung dieser Fragen steht an.²¹⁸

²¹⁶ Anzumerken ist, dass *Aus- und Weiterbildung der PH FHNW, Austauschplattformen* des BKS und das *kantonale Inspektorat* den Schulleitenden Möglichkeiten bieten, fachlichen Rat und Unterstützung einzuholen (siehe Kpt. 3.2.4).

²¹⁷ Der Hinweis, dass dies in allen Vorgesetzten-Geführten-Verhältnissen der Fall ist, ist eigentlich obsolet, soll hier dennoch erwähnt werden.

²¹⁸ Der neue Bildungsdirektor (im Amt seit Frühling 2009) hat Ende 2010 eine Vernehmlassung zur Funktion der Schulpflegen veranlasst; die daraus resultierenden Veränderungen der zukünftigen Funktion der Schulpflege sind Anfang 2011 noch offen.

Co-Leitung und Primus inter Pares Modell werden als funktional erlebt.

- *Co-Leitung* in der operativen Führung und das *Primus inter Pares Modell* werden von den Betroffenen mehrheitlich als funktional und unterstützend erlebt.

Diskussion

Primus inter Pares Modell und *Co-Leitungen* werden von den befragten Schulleitenden als *passend* für die jeweilige lokale Ausgangslage bezeichnet; mit der aktuellen Situation sind die Befragten fast ausnahmslos zufrieden. Die zwei Schulleiterinnen, die in *Co-Leitungen* führen, sind mit der Aufgabengestaltung und den Regelungen der Verantwortlichkeiten sehr zufrieden und erleben die *Co-Leitung* als entlastend und unterstützend. Auch das *Primus inter Pares Modell* wird *verteidigt* und als für die bestehende Situation *optimal* erachtet; allerdings wird die personelle Zusammensetzung dieser Schulleitungsmodelle auch kommentiert mit *Glück gehabt*, sodass man sich durchaus vorstellen kann, dass bei weniger *Glück*, sprich bei ungünstigen, personellen Konstellationen, Schwierigkeiten entstehen. Stellt sich Dubs (2006) gegen *Co-Leitungen* tut er dies vermutlich auch aufgrund seiner eigenen umfangreichen, auch langjährigen militärischen Führungserfahrung: Hierarchien sind geklärt und Verantwortlichkeiten personell eindeutig zugeteilt. Dies ist bestimmt auch für die Schule als soziale Organisation nicht falsch. Die von Dubs befürchteten Konflikte und *Schwammigkeiten* in Bezug auf Verantwortung und Zuständigkeit innerhalb von *Co-Leitungen* werden hier in der Praxis allerdings so nicht wahrgenommen; vielleicht ist eine generelle Ablehnung von *Co-Leitungen* daher nicht gerechtfertigt; geklärte Kompetenzen vorausgesetzt und bei *personeller Stimmigkeit* kann eine Zusammenarbeit für die Schulleitenden *entlastend* und *bereichernd* sein. Vielleicht ist gerade die Schule geeignet, *Führungsmodelle* zu leben, die in der Führungsliteratur kritisch bis ablehnend bewertet werden; das schulkulturelle Selbstverständnis der *egalitär-demokratischen Schule* stellt allenfalls eine gute Voraussetzung für diese Form der Zusammenarbeit in der Schulleitung dar.

Diffuse, ungeklärte und unrealistische Erwartungen' durch Schulpflege und Schulbehörde erhöhen insbesondere zu Beginn der Schulleitungstätigkeit den Druck auf die Schulleitungsperson erheblich.

- Die Schulpflegen überlassen den Schulleitenden zu Arbeitsbeginn ihre gesamten Geschäfte, verbunden mit der Erwartung, dass diese nun umgehend verwirklicht werden.
- Die Schulleitenden erleben, dass an sie unrealistisch hohe, unerfüllbare (Heils-) Erwartungen gerichtet werden.

Diskussion

Insbesondere zu Beginn der Einführung von Schulleitungen belasten *ungeklärte, widersprüchliche und diffuse Erwartungen* seitens der vorgesetzten Instanzen, insbesondere der Schulpflege, die neuen Führungspersonen erheblich. Mit der Konsolidierung der *Geleiteten Schule* werden sich die Erwartungen in *realistischere Bereiche* bewegen, wobei sich Rollenkonflikte (siehe Kpt. 4.2.2) in der Führungsarbeit mit Sicherheit nicht gänzlich *auflösen* werden genauso wenig wie *Dilemmata der Führungsrolle* (Neuberger, 2002). Diese müssen je in der Führungspraxis ausbalanciert werden (siehe Kpt. 10.11.2). Die Erwartungen seitens der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung wie der Öffentlichkeit an die Schulleitenden waren gerade zu Beginn der Einführung von Schulleitungsstrukturen sehr bzw. unrealistisch hoch. Erwünscht war eine Art *schulischer Übermensch* bzw. ein *„multifunktionales Wunderwesen“* (Huber, 2009b) an das unrealistische

‚Heils-Erwartungen‘ gerichtet und von dem die *‚Lösungen aller bislang erfolglos bearbeiteten Schwierigkeiten‘* erwartet wurde. Dies erinnert an den Ruf nach einer *charismatischen Führungsperson*, die in Krisenzeiten zur Höchstform aufläuft und die ‚Sache richtet‘ (siehe Kpt. 5.1.4).

Die bestehende *strukturelle* und *systemische Unterdeterminiertheit* der Schulleitungsfunktion in der Projektphase der *‚Geleiteten Schule‘* erlaubte es den verantwortlichen Schulbehörden als dominante Akteure vor Ort, bei Bedarf die operative Führungsfunktion in einem Mass auszuformen und zu definieren, das die Überforderung der Schulleitenden geradezu provozierte. Natürlich waren auch verantwortungsvolle Schulpflegen am Werk, die viel Sorgfalt auf die Einführung der Schulleitungsstrukturen verwandten; die anderen Beispiele bestehen und diese haben mit Sicherheit das ihrige zur hohen Fluktuationsrate der Schulleitenden beigetragen. Besonders schwierig wird die Situation für Schulleitende, wenn sie *instrumentalisiert* werden und unliebsame Entscheide, die über Jahre der Umsetzung harrten, nun umgehend ‚richten‘ sollen. ‚Perfid‘ wird die Situation, wenn die Schulpflege bei Widerstand seitens der Lehrpersonen die Schulleitung nicht (mehr) stützt, einen Rückzieher macht und sich auf die Seite der Lehrpersonen schlägt. Das ist bestimmt nicht der Normalfall, tritt er aber ein, hat dies für die betroffenen Schulleitenden erhebliche Konsequenzen; sie werden zum Mittelpunkt bzw. zum ‚Opfer‘ mikropolitischen Taktiken. Schulbehörde wie Lehrpersonen aktivieren ihre *‚Mehrfach-Interferenzen‘* (Schimank, 2000, S. 267) bspw. in Form von Seilschaften und bilden unheilvolle Allianzen und Koalitionen (siehe Kpt. 4.2.6). Dazu ein letzter Gedanke: Die Offenheit der Erwartungen an die Schulleitenden kann durch dominante Akteure auch bewusst aufrecht erhalten werden, um den eigenen Interessen und Intentionen je nach Situation zu Geltung zu verhelfen (siehe Kpt. 4.2.2) – je offener und unspezifischer die Erwartungen sind, desto eher kann im Nachhinein das Ergebnis des Führungshandelns ‚anders gemeint‘ gewesen sein.

Die Klärung von Aufgaben-, Verantwortungs- und Kompetenzbereichen zwischen der strategischen und operativen Führung, insbesondere bezüglich der Personalführung ist für den Erfolg der operativen Führung entscheidend.

- *Eingriffe der strategischen Führung in die operative Führung* ist der Faktor für Konflikte und erschwert die operative Führungsaufgabe erheblich.
- Das Zurückhalten der *‚Personalführung‘* in den Händen der Schulpflege versagt den Schulleitenden das wichtigste Führungsinstrument.

Diskussion

Instrumente des *strukturellen Ordnungsmoments* (vgl. Seitz et al., 2005) wie *Funktionsendiagramm* etc. sind in einer geleiteten Einzelschule in der Regel vorhanden. Das Problem liegt nicht in einer fehlenden Schriftlichkeit, sondern in der *praktischen Umsetzung* durch die strategische und operative Führung. Da Papier bekanntlich gedduldig ist, ist die *konsequente Umsetzung der Funktionsaufgaben* eine der wichtigsten *Gelingensbedingungen*. Die Schwierigkeiten, die in der Umsetzung bestehen, rühren vom *‚alten Paradigma‘* her, in dem die Schulpflegemitglieder direkte Führungsaufgaben inne hatten (siehe Kpt. 3.1.2); einzelne Schulpfleger/innen tun sich mit dem *‚neuen Paradigma‘* ebenso schwer wie ein Teil der Lehrpersonen. Einmal geht es um die *Beziehungspflege* zu den Lehrpersonen, die ungern aufgegeben wird, zum anderen sind es Fragen der *direkten Einflussnahme* auf das Geschehen in der Schule. In der strategischen Führung ist der direkte Einfluss der einzelnen Schulpflegemitglieder auf das schulische Geschehen erheblich eingeschränkt und der direkte Kontakt zu den Lehrpersonen

entfällt weitgehend. Der *Verlust der Nähe* zu den Schulbehörden wird auch von den Lehrpersonen als *emotionales Vakuum* erlebt (vgl. Trachsler et al., 2008); dieses findet somit seine Entsprechung bzw. Resonanz bei den Schulpflegemitgliedern. Im ‚*neuen Paradigma*‘ steht die Schulleitung zwischen der Lehrerschaft und der strategischen Führung; damit bekunden die Lehrpersonen und zuweilen auch die Schulpflegemitglieder Mühe, wobei die Thematik *Dienstweg* angesprochen ist (Dubs, 2006). Wird der Dienstweg nicht eingehalten, hat dies für die operative Führung der Schule Konsequenzen: Greifen die Schulpflegemitglieder in die operative Führung ein, *unterminieren* sie die Funktion der Schulleitungsperson; deren Position wird gegenüber den Lehrpersonen je nach Ausmass und symbolischer Wirkung der (Über- bzw.) Eingriffe mehr oder weniger geschwächt.²¹⁹ Operative Übergriffe der Schulpflegemitglieder wirken als *Neutralisierer* (siehe Kpt. 5.1.5), da sie ein Vakuum erzeugen und dadurch die Wirkung der Führungsarbeit der Schulleitenden abschwächen oder unwirksam machen. Der Schulleitungsperson fehlt die *formale Machtbasis*, um in ihren Weisungen ernst genommen zu werden und notfalls Sanktionen durchzusetzen. Bei spezifischen Anliegen bzw. zur Durchsetzung ihrer persönlichen Interessen wenden sich die Lehrpersonen an jene Instanz, der sie die grössere *formale Machtbasis* zusprechen – und diese wird im hierarchischen Gefüge der Einzelschule die Schulpflege sein. Das lässt vermuten, dass unklares, rollen-inadäquates Führungsverhalten der strategischen Führung (wie auch der operativen Führung) *mikropolitischen Aktivitäten* in der Schule Tür und Tor öffnet, wobei wechselnde *Koalitionen* und situative *Allianzenbildung* der beteiligten Akteure den Verlauf der weiteren Entwicklungen immer unberechenbarer machen (Altrichter et al., 1996; Ball, 1990; siehe Kpt. 5.2.2;).

Wurde somit die *Personalführung* bereits als ‚*Knackpunkt*‘ der operativen Führung identifiziert, deren Umsetzung von den Schulleitenden wegen der zu erwartenden Widerstände seitens der Lehrpersonen eine Herausforderung darstellt, ist das *Zurück-behalten der Personalführung* in den Händen der Schulpflege hier – anders als in der Evaluation von Roos (2006) – *keine unterstützende Option* und stellt für die *Konsolidierung der operativen Führung* eines der gravierendsten Hindernisse dar.

²¹⁹ Angefügt werden muss hier, dass zu Beginn der Einführung von Schulleitungen zuweilen ein Eingreifen der strategischen Führung in das operative Geschäft angesagt und sinnvoll war, sei es, dass die operative Führung zu wenig konsolidiert war oder dass ihr schlicht die Ressourcen fehlten. Das soll aber nicht von den Konsequenzen ablenken, die ein solches Handeln seitens der Schulpflege in der systemischen Gesamtbetrachtung für die Position der Schulleitung hat. Insbesondere der symbolische Aspekt ist hier bedeutsam.

Fehlt Stufenleitenden ein berufliches Selbstverständnis als Führungsperson kann dies die operative Gesamtführung der Schule beeinträchtigen.

- Stufenleitende, die sich bei Widerstand gegen einen gefällten Entscheid des Schulleitungsgremiums auf die Seite der Lehrpersonen schlagen, beeinträchtigen die operative Gesamtführung der Schule erheblich.

Diskussion

Stufenleitende, die ein *indifferentes Führungsverständnis* aufweisen und in ihrem Führungsverhalten *ambivalent* sind, sind für die *übergeordneten Gesamtschulleitenden* eine Belastung. Je nach Situation und Geschäft verhalten sich diese Stufenleitenden gegenüber ihrem/ihrer Vorgesetzten mehr oder weniger (il)loyal. Besonders zum Tragen kommt dies, wenn Stufenleitende Widerstand der Lehrpersonen gegenüber Führungsentscheidungen aus dem Schulleitungsgremium wahrnehmen und sich dann auf die Seite der Lehrpersonen stellen. Hier wird die eigentlich als positiv bewertete *Nähe der Stufenleitenden zu den Lehrpersonen* (vgl. Roos, 2005) zu einer zweischneidigen Angelegenheit: Einerseits erkennen Stufenleitende die Bedürfnisse der Lehrpersonen rascher und können darauf eingehen, andererseits erleben sie Spannungen und Widerstände seitens der Lehrpersonen unmittelbar und sind diesen direkter ausgesetzt als *übergeordnete Gesamtschulleitende*. Durch diese Nähe zum Kollegium besteht andererseits die ‚Verlockung‘, sich mit den Bedürfnissen und Sichtweisen der Lehrpersonen zu identifizieren, sodass Stufenleitende Gefahr laufen, im *beruflichen Selbstverständnis als Lehrperson* verhaftet zu bleiben. Damit soll nicht gesagt sein, dass Stufenleitende per se illoyal sind bzw. es ihnen nicht gelingt ein *berufliches Führungsverständnis* aufzubauen, sondern es soll auf die erschwerten Bedingungen hierfür hingewiesen werden.

Eine ablehnende Grundhaltung der Lehrpersonen gegenüber der Schulentwicklung und ihrem neuen Berufsauftrag erschwert das Gelingen von operativer Führung erheblich.

- Eine grundsätzlich ablehnende Haltung seitens des Kollegiums gegenüber Schul- und Unterrichtsentwicklung und gegenüber dem neuen Berufsauftrag erschwert die operative Führung erheblich und kann deren Scheitern evozieren.

Diskussion

Angesichts der Tatsache, dass ohne die Lehrpersonen kaum ernsthafte schulische und unterrichtliche Entwicklungen umgesetzt werden können, stellt eine ablehnende Grundhaltung seitens der Lehrpersonen gegenüber *Führung, Schulentwicklung* und dem *neuen Berufsauftrag* einen der gewichtigsten *erschwerenden Faktor* für die operative Führung dar. Nicht umsonst betonen die befragten Schulleitenden durchwegs, wie *wichtig, bedeutsam* und *unabdingbar der Einbezug, die Beteiligung* und die *Mitbestimmung der Lehrpersonen* in wichtigen *schul- und unterrichtsbezogenen Fragen* ist. So erstaunt auch nicht, dass die *kooperativ-partizipative Führung* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden prägnant repräsentiert ist. Diese Überzeugung rührt zum einen aus der *beruflichen Sozialisation* der Schulleitenden in der *‚egalitär-demokratischen Schule‘* her, zum andern wuchs sie aber auch aus der ganz konkreten Erfahrung, dass Lehrpersonen durchaus über ein *informelles Einflusspotential* verfügen, die lokale Schulentwicklung (– und wenn man den Blick auf die Abstimmungsergebnisse im Frühling 2009 wirft auch die kantonale –) zu verhindern imstande sind. Schulleitende haben diesbezüglich einschlägige Erfahrungen mit kollegialem Widerstand und sie fürchten das Einflusspotential der Geführten zu Recht. Dass über die drei militärischen K's – *Kommandieren, Kontrollieren, Korrigieren* – in der sozialen

Organisation Schule der ‚*losen Koppelung*‘ (Weick, 1976) keine Entwicklung erzwingbar ist, sondern nur durch *Überzeugen* und *Argumentieren* ist vermutlich mit ein Grund, weshalb Schulleitende mit einem *Selbstverständnis* als ‚*Alphatier*‘ nicht zwingend erfolgreich sind, es sei denn, sie können dieses durch eine geschickte Praxis der *Partizipation* und *Kooperation ausbalancieren*. In der ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ der Schulleitenden ist da die Rede vom ‚*richtigen Entwicklungstempo*‘, von ‚*Kompromissbereitschaft*‘, davon ‚*Entwicklungen gestoppt zu haben*‘ oder als Schulleitende/r ‚*Geduld zu üben*‘. Diese Aussagen sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass es dabei auch um ein Ringen um die *Deutungsmacht* in der Schule geht und um die Durchsetzung *kollektiver* wie *persönlicher Interessen* (siehe Kpt. 5.2.2). Haltungen von Geführten zu beeinflussen, ist zwar nicht gänzlich aussichtslos, bedeutet aber ein *langfristiges, kontinuierliches* Führungsvorhaben (siehe Kpt. 5.5.5, *transformationale Leadership*). Aus Sicht der *Systemtheorie* ist eine direkte Beeinflussung auf psychische Systeme ‚*illusorisch*‘. Lehrpersonen sind zwar durchaus zur *Selbstentwicklung* (Luhmann et al., 2002) bereit und lassen sich auf Lernprozesse ein; allerdings müssen Investitionen den Unterricht weiterbringen (Oelkers, 2010a) – denn haben diese keine Wirkung auf den konkreten Unterricht, bleiben intendierte Entwicklungen ‚*aussen vor*‘. Andererseits ist die Schule auf Weiterentwicklung angewiesen, soll sie als *gesellschaftliches Subsystem* ihre Funktionen auch in Zukunft erfüllen (siehe Kpt. 4.1.4) und kann nicht zuwarten, bis sich alle individuellen Akteure mit den vorgesehenen Entwicklungen einverstanden erklären. Deshalb ist die *richtige Balance* in der Führung bzw. der Umgang mit ‚*Zug und Druck*‘ ein weiterer Faktor für den Erfolg der *Führung der Schulentwicklung* bzw. der *Pädagogischen Führung*. Erst eine *überzeugende Leadership*, die den Lehrpersonen Notwendigkeit und Gewinn von Schul- und Unterrichtsentwicklung einsichtig macht und sie überzeugen kann, ermöglicht effektive Entwicklungen.

11.1.5 Makroebene der Bildungsverwaltung: Normative gesetzliche Vorgaben, Rahmenbedingungen und Ressourcen

Welche Faktoren auf der Makroebene von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung unterstützen oder erschweren eine erfolgreiche operative Führung einer Einzelschule?

Kantonale Ressourcen für die Mesoebene der Einzelschule²²⁰

Im Zusammenhang mit dem neuen Berufsauftrag für Lehrpersonen (ab. 1.1.2006) sehen zwei Schulleitende die zur Verfügung gestellten Zeitressourcen für die Schulentwicklungsarbeit als unzureichend. Insgesamt elf Schulleitende bezeichnen ‚*ungenügende Ressourcen*‘ als Erschwernis in der operativen Führung der Einzelschule.

Insbesondere (zu) kleine Schulleitungspensen erachten die Befragten als erschwerend für eine sinnvolle Aufgabengestaltung in der Führungsarbeit; für die wichtige ‚*Personalführung*‘ bleibt bei kleinem Leitungspensum keine Zeit (siehe 10.7.1).

²²⁰ Die Entlöhnung der Schulleitungen werden seit dem 1. Januar 2006 kantonal einheitlich nach Massgabe der Schüleranzahl ausgerichtet; daher beziehen sich die Aussagen der 2005 befragten Schulleitenden auf die von den Gemeinden gesprochenen Mittel für die Schulleitungen; da aber bereits damals von Seiten des Kantons Empfehlungen zur Entlöhnung der Schulleitenden zuhanden der Gemeinden vorlagen, werden die Aussagen hier in Bezug auf die Makroebene vorgestellt (siehe Kpt. 3.2.3).

Das Nächste -- das wäre ja vielleicht das Erste, ist, dass eine Schulleitung so ausgerüstet sein muss, dass sie arbeiten kann. Das heisst genug Pensum, genug Werkzeuge, eine gute Infrastruktur. Ich fürchte und ich weiss es auch von verschiedenen Orten, dass dort am Anfang einfach „gschmürzelet“²²¹ wird -- zu wenig vorhanden ist. Das lohnt sich schlicht nicht! -- Ich kenne auch Schulleitungen, die falliert sind. Ein wichtiger Grund war auch das. Dort sollte man genug ausrüsten. Ich hoffe, dass wir ab Januar 2006, wenn die Schulleitungen über den Kanton laufen, wirklich einen Schritt vorwärts machen können. SL 4

In Bezug auf die ‚Geleitete Schule‘ meint ein Schulleiter:

Wenn der Kanton nicht genügend Ressourcen für die Schulleitungen zur Verfügung stellt, leiden ganz sicher die Personalführung und die Schulentwicklung darunter. Es gibt eine gewisse Grundlast, die einfach abgetragen sein muss. SL 6

Je nachdem fallen in einer kleinen Schule Grundaufgaben der Schulleitung an, die sich auch bei kleiner Anzahl Schüler/innen in ähnlichem Umfang stellen wie bei grossen Schulen. Auch dass kein Unterschied zwischen Primar- und Oberschulstufe gemacht wird, wird als schwierig erachtet. Aber auch die Vorgaben des BKS zu den *Schulleitungssalären* ab 1. Januar 2006 werden als unbefriedigend beurteilt:

Die Vorgaben des BKS finde ich, was das Salär betrifft, total daneben und nicht den Anforderungen entsprechend, die man in dieser Funktion erfüllen sollte. SL 9

Kleine Schulleitungspensen erschweren die Identifikation mit der Führungsaufgabe

Das zweite gewichtige Argument für einen angemessenen Führungsanteil am Gesamtpensum einer Schulleitungsperson ist die ‚*Identifikation mit der Führungsrolle*‘. Erst ausreichende Leitungsprozente erlauben eine *angemessene Präsenz* der Schulleitenden im Schulhaus sowie die notwendige Kontaktpflege zu Lehrpersonen und Schüler/innen. Ohne angemessene²²² Stellenprozente für die operative Führung läuft die Schulleitungsperson sowohl in der ‚*Wahrnehmung der Lehrpersonen*‘ als auch in der ‚*Selbstwahrnehmung*‘ in Gefahr, in der ‚*Rollenidentität als Lehrperson*‘ verhaftet zu bleiben.

Ich denke, eine grosse Gefahr ist die Aufstückelung von Schulleitungspensen. Dass... und eine Chance für Leitungen, also für gut funktionierende Schulleitungen, sind grosse Pensen. Wo die Person ausschliesslich das arbeiten kann und nicht immer gestört wird, sagen wir mal, weil sie wieder unterrichten gehen muss oder im Unterricht noch gestört wird, weil ausgerechnet dann wieder etwas brennt. -- Und ich denke, es ist nötig, dass man sich auf das konzentrieren kann auf diese Arbeit der Schulleitung. Und ich begreife nicht, dass die Gemeinden das nicht so handhaben. SL 17

²²¹ In Standardsprache übersetzt: ‚knickrig‘, ‚mit sehr sparsamen Mitteln‘.

²²² Was als ‚angemessen‘ gilt, ist abhängig von der Grösse der Schule; die Befragten machen hier unterschiedliche Aussagen. Ein Schulleiter meint, es müssten mehr 50% für die Führungsaufgabe zur Verfügung stehen; die Mehrheit der Befragten, die sich dazu geäussert haben, sind der Meinung 80%-100% Anstellungen für die Führungsaufgabe seien im Prinzip wünschbar, teilweise erforderlich. Ab 1. Januar 2006 wird die Entlöhnung durch das BKS entrichtet und ist für alle Schulleitenden nach Funktion und Dienstalter gleich; für im Jahr 2005 befragte Schulleitende war dies noch nicht der Fall. Ab 1. Januar 2011 sind nach einer Revision die Leitungspensen erneut angepasst worden (SAR 401.115).

Sinnvolle Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote

Die Ausbildungs-²²³ und Weiterbildungsangebote für Schulleitungen unterstützen die Schulleiter/innen fachlich beim Einstieg in die Führungspraxis. Theorie und Praxis werden dabei als ‚*ineinander fliessend*‘ erlebt: Die in der Theorie erworbenen Kenntnisse werden in der Führungspraxis umgesetzt, andererseits wird die Praxiserfahrung für die theoretische Diskussion fruchtbar gemacht. Aus diesem Grund wird die Bedingung, bei Antritt der Ausbildung als Schulleiter/in tätig sein zu müssen, für den Einstieg in die Schulleiterausbildung der PH FHNW von den Befragten als ‚*richtig*‘ erachtet.

Als wertvolle theoretische Schwerpunkte der Schulleiter- bzw. Führungsausbildungen werden von neun Befragten Instrumente zur ‚*Personalführung*‘ und ‚*Personalentwicklung*‘ genannt.

Es gab wenige schriftliche Unterlagen, aber es war ein sehr gutes Modul. Dort sind mir gewisse Dinge und Zusammenhänge in Bezug auf die Personalführung klar geworden, die ich eins zu eins umsetzen kann. Zum Beispiel Bewerbungsgespräche. Mir war klar, wie ein solches im Prinzip abläuft, dass man genau fragen muss. Ich hatte das Gefühl genau zu sein und genau zu fragen. Aber ich merkte, dass ich noch viel weiter fragen muss, um wirklich die Antworten zu erhalten, die man haben muss, so dass man wirklich herausfinden kann, ob die Antworten, die man bekommt, auch stimmen. Das brachte mir sehr viel. SL 6

Eng mit der ‚*Personalführung*‘ in Zusammenhang stehen Inhalte zu ‚*Kommunikation*‘, ‚*Gesprächsführung*‘ und ‚*Konfliktmanagement*‘, welche sieben Schulleitende als wichtige Elemente der Ausbildung erlebten. Zwei erkennen die ‚*Schulung der Selbstreflexion*‘, die ‚*Reflexionsfähigkeit*‘ an sich sowie den ‚*Aufbau des Rollenbewusstseins*‘ als wichtiges Ergebnis der Schulleiterausbildung. Ein Schulleiter hat in der Ausbildung der AEB seine ‚*Führungsgrundsätze*‘ erarbeitet und eine Schulleiterin wurde in der Ausbildung ermutigt ‚*Führung zu übernehmen*‘.

In der Ausbildung zur Schulleiterin habe ich mitbekommen, dass ich das, was ich gerne mache, wirklich darf. Das Motivieren, das Leiten können, Ideen hineinbringen. Ich bin dort sehr stark ermutigt worden, wirklich auch Führung zu übernehmen. SL 15

Eine Schulleiterin lernte in der Ausbildung „*das ganze Arbeitsfeld aus einer anderen Perspektive*“ (SL 3) kennen. Zwei weitere erfassten erst in der Ausbildung die komplexen Zusammenhänge von Schule. Erwähnt wird auch mehrmals die ‚*Transferarbeit*‘ (AEB) bzw. die ‚*CAS-Arbeit*‘ (PH FHNW), bei der es darum geht, ein praxisrelevantes Thema theoriegeleitet zu bearbeiten. Zwei Schulleitende erachten die geforderte CAS-Arbeit als besonders effektives Ausbildungselement. Mehrheitlich erhalten die Ausbildungsgänge der PH FHNW und der AEB Luzern von den Befragten positive Bewertungen. So meint ein Schulleiter exemplarisch für andere:

On the job geschieht mehr die Umsetzung. Das Ausbildungskonzept Schulleiter/Schulleiterin ist das Eine. Ich finde es eigentlich ein gutes Konzept. Danach muss man aber noch lernen, es umzusetzen. SL 4

²²³ Es wird hier insbesondere auf zwei Ausbildungen Bezug genommen, welche die hier befragten Schulleiter/innen mehrheitlich absolviert haben: *CAS Schulleitung* der PH FHNW und die Schulleiteraus-
bildung der Akademie für Erwachsenenbildung (AEB) in Luzern (siehe Übersicht beruflicher Hintergrund im Anhang).

Institutionalisierte und informelle Unterstützungsangebote

Ein wichtiger Effekt und Gewinn der Aus- und Weiterbildung sind die institutionalisierten Gefässe für den ‚kollegialen Austausch unter den Schulleitenden‘. Hier können anstehende Entscheidungen, schwierige Erfahrungen und Problemlagen unter Gleichgestellten erörtert werden.

Die fachliche Unterstützung hole ich mir im Moment immer noch in den Ausbildungen. Das ist schon so. Man kommt zusammen, immer wieder etwas andere Leute. Man hat auch Pausen. Die Kursleiter gewähren die Zeit für einen Austausch. Dort hole ich neben dem eigentlichen Thema noch viel anderes. Dort spricht man natürlich über den Beruf. SL 4

Intervisionsgruppen sind ein fester Bestandteil des CAS Schulleitung der PH FHNW. Zwölf der zwanzig befragten Schulleiter/innen nehmen zum Befragungszeitpunkt in einer *Intervisionsgruppe* bzw. in einer *Praxisberatungsgruppe* teil oder besuchen *Supervision* für Schulleitende. Sie bieten den einzelnen Schulleitenden über die formalen Ausbildungsgefässe hinaus informelle Unterstützung im Führungsalltag.

In der Ausbildung hat das im Austausch mit anderen angefangen zu leben -- und die Verknüpfung mit Erfahrung. Das Ausüben gibt mit der Zeit eine gewisse Selbstsicherheit. SL 12

Die durch das BKS initiierte und den ‚Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Kanton Aargau‘ mitgetragene aargauische ‚Netzwerktagung‘ bieten eine weitere wertvolle ‚Austausch- und Informationsplattform‘.

Einzelne Schulleiter/innen organisieren sich im Anschluss an die Ausbildung selbst, treffen sich in ‚regionalen Gesprächsgruppen‘ und bauen ‚persönliche Netzwerke‘ auf. Vier Schulleitende sind zum Befragungszeitpunkt an ‚selbst organisierten, regionalen Netzwerken‘ beteiligt.

Institutionalisierte Unterstützungsangebote

Bei Konflikten in der Einzelschule zwischen Schulpflege, Schulleitungen und Lehrerschaft stehen verschiedene Unterstützungs- und Beratungsinstanzen zu Verfügung. So bietet das ‚kantonale Inspektorat‘ Konfliktmoderationen und Beratung für die Schulführungsmitglieder und die PH FHNW ‚Coaching für Schulleitungen‘. Sechs der befragten Schulleitenden berichten, dass sie früher ein Einzelcoaching beanspruchten oder zum Befragungszeitpunkt durch einen Coach begleitet werden.

Ich habe ein monatliches Coaching, welches mir sehr geholfen hat, in dieser Funktion stärker zu werden, mich auf diese Dinge einzulassen. Das waren Dinge, die man immer wieder erlebt. SL 3

Die individuelle Auseinandersetzung und Reflexion der Führungssituation und des eigenen Führungshandelns bewerten die Schulleiter/innen als wertvoll. Ein Coaching nahmen auch jene zwei Schulleiter in Anspruch, die in gravierende Konflikte mit dem Kollegium und der Schulbehörde gerieten. Der eine erlebte die Beratung der PH FHNW als ‚Bevormundung‘ (SL 13) und als ‚intransparent‘, der andere Schulleiter (SL 8) fühlte sich durch die kantonale Inspektorin (BKS) gut unterstützt.

Kritisches zur Ausbildung und zur Auswahl von Schulleitungsanwärter/innen

Neben der mehrheitlich positiven Bewertung der Aus- und Weiterbildung sowie der Unterstützung für Schulleitende werden kritische Anmerkungen angebracht: Ein Schulleiter, welcher der Ausbildung der PH FHNW insgesamt eine gute Qualität attestiert, erachtet den ‚Umfang und die Vertiefungen‘ in den einzelnen Themen bei Weitem als unzureichend.

Einen grundsätzlichen Gedanken zur Rekrutierung des schulischen Führungspersonals werfen drei Schulleitende auf.

...das ist ein Ratschlag, den man nicht geben kann -- aber ich würde in der Ausbildung bei den Schulleitern schauen, ob sie die Voraussetzung mitbringen. Darauf würde ich schauen. Dort wurde in keiner Weise irgendwie eine Berufseignung einmal abgeklärt der Schulleitungsausbildung. Man konnte sie einfach machen und eine Ausbildung, die sagen wir mal... ja sie hat einen gewissen Stellenwert erhalten, langsam, sage ich mal. Es ist ein Schritt hin zu einem Master, den man heute machen kann. Es wird in jemanden investiert, aber eh, sagen wir mal eine Eignungsabklärung, so wie man das bei den Lehrpersonen am Anfang des Studiums macht, wahrscheinlich auch noch zu wenig seriös macht -- also by the way, sollte man das auch bei der Schulleitung machen. SL 13

Hier ist die Bildungspolitik bzw. das BKS angesprochen, welche die Frage nach der Auswahl und Selektion bzw. der Eignung von Schulleitungspersonen ‚vernachlässigt‘.

Operative Führungsstrukturen in der Einzelschule als zentraler Erfolgsfaktor für die Umsetzung der kantonalen Schulentwicklungsvorhaben

Die Schulleitenden sind überzeugt, dass die *Schulleitungen* in der Aargauer Volksschule ein entscheidender Faktor für die Umsetzung von kantonalen Schulentwicklungsprojekten darstellen – zu den Befragungszeitpunkten 2005/2008 dominierten die Inhalte der Bildungsreform – die ohne operative Steuerung auf der Ebene der Einzelschule nicht zu realisieren gewesen wären.

Ich bin überzeugt von der Schulleitung und dass im Kanton Aargau die Gemeinden dazu verpflichtet wurden, bis zu einem gewissen Zeitpunkt eine Schulleitung einzurichten, ist gut; denn ich wüsste nicht, wie man das anders machen müsste, wenn man ein Qualitätsmanagement einrichten will. Ein solches Management kann man nur einrichten, wenn man eine Schulleitung hat. Also braucht man diese Schulleitung. SL 5

Dass die kantonalen Rahmenbedingungen für die ‚Geleitete Schule‘ den Anforderungen und Herausforderungen entsprechen müssen, sollen die Reformen gelingen, wird dezidiert geäußert, verbunden mit der Hoffnung, die Verantwortlichen auf Kantonsebene seien sich dessen bewusst.

11.1.6 Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion der Selbst- und Fremdreferenzen zu den Gelingensbedingungen für die operative Führung der Einzelschule auf der Makroebene

Die *normativ-rechtlichen Vorgaben* der Makroebene (Bildungspolitik, Bildungsverwaltung) geben den *institutionellen Rahmen* für die *Rekontextualisierung* (FEND, 2006, 2008) der Zielsetzungen der ‚Geleiteten Schule‘ auf der Mesoebene der Einzelschule vor und wirken strukturierend auf das Schulleitungshandeln ein, dies massgeblich auch durch die Verteilung von Ressourcen bspw. für die *Aus- und Weiterbildung der Schulleitenden* (siehe Kpt. 3.2.4).

Die von der Makroebene zur Verfügung gestellten Ressourcen sind für ein Gelingen der operativen Führung in der ‚Geleiteten Schule‘ bedeutsam.

- Fehlende oder unzureichende *Ressourcen* für ein Schulsekretariat vor Ort sind für die operative Führungstätigkeit erschwerend.²²⁴
- Die vom Kanton empfohlenen Richtlöhne (Befragte 2005) bzw. die ab 1.1.2006 durch den Kanton festgelegten und ausgerichteten Schulleitungssaläre (Befragte 2008) werden – gemessen an den Anforderungen – als unzureichend empfunden.
- Kleine Schulleitungspensen erschweren sowohl die *Identitätsentwicklung* als Führungsperson wie die *Wahrnehmung als Führungsperson* durch die Schulangehörigen.
- Kleine Schulleitungspensen erschweren eine seriöse *Personalführung* und gehen zu Lasten der *Pädagogischen Führung* und des *Qualitätsmanagements*.
- Knapp bemessene *Ressourcen in den Unterrichtspensen* erschweren eine Verpflichtung der Lehrer/innen für Schulentwicklung.

Diskussion

Eine Voraussetzung für die Führung der Schulentwicklung die *Personalführung* und *Pädagogische Führung* ist ein *funktionierendes Schulmanagement* (vgl. u.a. Dubs, 1994, 2006; Steffen et al., 1992). Dazu bedarf es der Unterstützung; fehlt diese, übernehmen die Führungspersonen anfallende Sekretariatsaufgaben auf Kosten anderer Führungsbereiche. Offensichtlich waren sich die verantwortlichen lokalen Behörden bei der Einführung von Schulleitungen teilweise zu wenig bewusst, wie gross der administrative Aufwand einer Schule ausfällt und dass eine Schulleitungstätigkeit weitaus über die bisherige verwaltende Rekoratsaufgabe (siehe Kpt. 3.1.2) hinausgeht.

Die Diskussion über ‚gerechte Entlohnung‘ hat im Zuge der Finanzkrise Ende 2008 Nahrung erhalten, ist aber seit jeher Thema im Ringen um eine ‚gerechte‘ Gesellschaftsordnung. Die eingeworfene Feststellung der Befragten, dass die vom Kanton empfohlenen Richtlöhne (Befragte 2005) bzw. die ab 1.1.2006 durch den Kanton festgelegten und ausgerichteten Schulleitungssaläre (Befragte 2008) gemessen an den gestellten Anforderungen nicht adäquat seien, kann hier nicht weiter diskutiert werden.²²⁵ Feststeht, dass

²²⁴ Zu den Befragungszeitpunkten stellen die Gemeinden die Sekretariatsressourcen bereit, so dass dieser Faktor auf die Mesoebene gehörte, hier aber auf der Makroebene beim Thema *Ressourcen* eingebracht wird. Es sind auch Bestrebungen im Gang, die Schulsekretariate durch den Kanton zu entlohnen und die Pensen nach Schulgrösse zuzuteilen. Dafür setzt sich der 2010 gegründete *Verband Schulverwaltungen Aargau/Solothurn* ein.

²²⁵ Ab 1.1.2011 sind die Berechnung der Schulleitungspensen auf eine andere Basis gestellt, so dass ein Sockelpensum von 12% Stellenprozenten ausgerichtet wird und die restlichen Schulleitungsprozente aufgrund der Schülerzahlen berechnet werden (SAR 401.115).

die Entlöhnung ein *Hygiene-Faktor* (Herzberg, 2007/1959) der Arbeitsbedingungen darstellt. Schulleitende lassen sich vielleicht nicht primär durch ein hohes Salär motivieren, aber die Tatsache bzw. das Empfinden wenig Wertschätzung seitens der Bildungspolitik, die letztlich die Schulleitungssaläre festlegt, zu erfahren, wirkt mit grosser Wahrscheinlichkeit auf Dauer demotivierend. Das überdurchschnittlich hohe Engagement der Schulleitenden erfordert auch eine Wertschätzung in monetärer Form.²²⁶ Mit der obligatorischen Einführung der Schulleitungen ist diesbezüglich nun zumindest eine Gleichbehandlung sichergestellt.

Ab 1. Januar 2005 arbeiteten die aargauischen Lehrpersonen mit dem neuen *Berufsauftrag* (vgl. GAL, SAR 411.200; VALL, SAR 411.211). In der *Orientierungshilfe zum Berufsauftrag und zur Arbeitszeit* (BKS, 2005) ist *60% für Unterricht, 30% freigestaltbare Arbeitszeit* und *max. 10% gemeinsame Arbeitszeit (mind. 20 Stunden)* der Jahresarbeitszeit veranschlagt. Dennoch werden die *Ressourcen* für die Umsetzung der *Führung der Schulentwicklung*, für die kollegiale Entwicklungsarbeit als *nicht ausreichend* bezeichnet, um die Lehrpersonen effektiv in die Schulentwicklung einzubinden. Es kann gut sein, dass der Teil des neuen Berufsauftrages der Lehrpersonen, der sich auf die *verpflichtende Zusammenarbeit* bezieht, zum Befragungszeitpunkt 2005 noch nicht vollumfänglich umsetzen liess. Angesichts der Anforderungen, die an die Lehrpersonen bezüglich *kantonomer* wie *lokaler Schul- und Unterrichtsentwicklung* gestellt werden, liegt die Vermutung nahe, dass implizit auf den Goodwill und die unentgeltliche Mehrarbeit der einzelnen Lehrperson abgestellt wird. Natürlich ist gerechtfertigt, von Lehrpersonen hohes berufliches Engagement zu erwarten, dennoch geraten Schulleitende hier in eine schwierige Situation: Um lokale Schulentwicklung umzusetzen, sind sie auf das Engagement und die Mehrarbeit der Lehrpersonen angewiesen, andererseits bestimmen die Schulleitenden die formalen Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen nicht und können hohen, individuellen Einsatz Einzelner nur eingeschränkt honorieren. Hier besteht ein systemisch kreierte Dilemma für die operative Führung vor Ort: Die Schulleitung muss einerseits Lehrpersonen zu einem hohen Engagement motivieren und kann ihnen andererseits aber nicht jene Bedingungen bieten, die eine *professionelle Lehrerrolle* verlangte (vgl. Krainz-Dürr, 2003). Dieses Missverhältnis muss von den Schulleitenden vor Ort ausbalanciert werden. Das negative Resultat der Volksabstimmung zur Bildungsreform im Frühling 2009 war auch durch die *Arbeitsbedingungen* und die aktuelle wie antizipierte *Arbeitsbelastung* der aargauischen Lehrerschaft mitbestimmt (vgl. Trachsler, 2008a).

Die durch den Kanton bereitgestellten Angebote für Aus- und Weiterbildung sowie für den inhaltlich-fachlichen Austausch dienen den operativen Führungspersonen.

- Das in der *Aus- und Weiterbildung* erworbene theoretische Wissen wird geschätzt, kann aber nur in der Praxis erlernt und vertieft werden.
- Der formelle wie informelle Austausch in den verschiedenen kantonalen Angeboten für Schulleitende wird als unterstützend erlebt, geschätzt und genutzt.
- Eine *fehlende Selektionierung* der Anwärtnerinnen für die Schulleitungsausbildung bzw. eine vorgängige Eignungsabklärung zukünftiger schulischer Führungspersonen wird als problematisch erachtet.

²²⁶ In der Projektphase der Einführung von Schulleitung kam es vor, dass Schulleitende in der neuen Funktion *weniger verdienten* als zuvor als Lehrperson.

Diskussion

Die Angebote der *Aus- und Weiterbildung* und die durch das BKS bereitgestellten *Austauschplattformen* für die aargauischen Schulleitenden werden von den Befragten als unterstützend bewertet. Auch wenn Kritik an der *begrenzten inhaltlichen Vertiefung* der Ausbildung geübt wird, fallen die Bewertung zur *Aus- und Weiterbildung* und der *Support des BKS* insgesamt *positiv* aus. Die didaktische Frage nach dem *Theorie-Praxis-Transfer* stellt sich aber auch hier, sodass *Führen* zwar theoretisch bearbeitet aber nur in der Praxis wirklich eingeübt und erlernt werden kann. Die Tatsache, dass nur in die Ausbildung der PH FHNW aufgenommen wird, wer eine Schulleitungstätigkeit ausübt, wird positiv beurteilt.

Wer darf eigentlich Schulleiter/in werden? Befragte Schulleitende weisen darauf hin, dass eine vorgängige Selektionierung von Anwärter/innen fehlt. Zu diesem Einwand ist Folgendes zu bedenken: Bedingung für die Aufnahme in die Schulleitungsausbildung an der PH FHNW ist *eine Anstellung als Schulleitende/r in der Aargauer Volksschule*.²²⁷ Abgesehen von Wartezeiten wegen überfüllten Lehrgängen war der Zugang zur Schulleitungsausbildung für diese Personengruppe offen. Entscheidend ist hier, dass die *lokalen Schulbehörden* die Schulleitenden für ihre Schule auswählen und anstellen. Der Kanton gibt lediglich Empfehlungen zu Auswahlkriterien ab; dies entspricht seiner Philosophie, *Verantwortung an die lokale Einzelschule abzugeben*. Würde der Kanton selektionierende Eignungsabklärungen für die Aufnahme in die Schulleitungsausbildung einführen, käme dies einer ‚Nachbesserung‘ der Personalentscheide der lokalen Behörde gleich; durch die ‚Hintertüre‘ würde der Kanton seine eigene Philosophie untergraben und die verantwortlichen lokalen Schulbehörden bevormunden – und diese würden sich zurecht dagegen verwehren. Allerdings stellt sich hier tatsächlich ein Problem, denn jede ungeeignete Schulleitungsperson richtet in der Praxis (zu) viel Schaden an, sodass die lokale Behörde allenfalls eine Unterstützung bei der Rekrutierung von Schulleitenden willkommen heissen würde. Eine Möglichkeit diese Ausgangslage zu verändern, wäre ein vom Kanton ausgerichtetes *Assessment*, das die lokalen Schulbehörden *vor* der Anstellung einer Schulleitungsperson in Anspruch nehmen könnten. Ein Assessment der Schulleitenden, das verpflichtender Bestandteil der Schulleitungsausbildung der PH FHNW ist, besteht; das Assessment ist aber nicht selektionierend, wobei Schulleitende den Bericht einer Bewerbung aus freien Stücken beilegen können. In Anbetracht der Kritik an Assessments (vgl. Neuberger, 2002) ist allerdings fraglich, ob diese die gewünschten Effekte bewirken.

²²⁷ Dies galt für die aargauischen Anwärter/innen, da der Kanton bzw. das BKS die Kosten der Ausbildung weitgehend übernahm.

12 Schlusssdiskussion

Bevor die Erkenntnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst werden, soll deren zeitliche Eingebundenheit in die kantonale Schulentwicklung in Erinnerung gerufen werden: Die beiden Zeitpunkte der Datenerhebung 2005 und 2008 liegen auf der Zeitachse inmitten des Paradigmenwechsels *vor* und *nach* der obligatorischen Einführung von Schulleitungen am 1. Januar 2006. Die Tatsache, dass die Einzelschulen in der Aargauer Volksschule zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten operative Führungsstrukturen einführten – und dies in der Projektphase mit unterschiedlichen lokalen und vor dem 1.1.2006 auch kantonal fakultativ definierten Rahmenbedingungen – führt dazu, dass die Einzelschulen 2010/11 in ihrer Entwicklung an unterschiedlichen Orten stehen. Auch wenn die gesetzlich-institutionellen Vorgaben ab 1.1.2006 die operative Führung auf der Mesoebene strukturieren, werden zukünftig die lokalen Bedingungen, unter denen Schulleitende ihre Führungsaufgabe wahrnehmen, heterogen bleiben. Obwohl es *die* Schulleitung der Aargauer Volksschule nicht gibt, liegt der Erkenntnisgewinn der vorliegenden Studie darin, auf bedeutsame *Kernthemen*, *Problem-* und *Konfliktpunkte* sowie *Entwicklungstendenzen* bei der Umsetzung des ‚neuen Paradigmas‘ hinweisen zu können und dadurch die systemische Weiterentwicklung zu unterstützen.

12.1 Zusammenfassende Diskussion und Kommentierung der Kernergebnisse

Die Kernergebnisse der qualitativen Analyse der *Selbst-* und *Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden werden in diesem Kapitel entlang der Fragestellungen A bis D (siehe Kpt. 6) zusammenfassend kommentiert.

12.1.1 A: Strukturdynamiken auf den ‚Wegen in die Schulleitungsfunktion‘

A1 Voraussetzungen der neu gewählten Schulleitungspersonen

Die ‚Normalbiografie‘ der befragten Schulleitenden enthält eine ‚pädagogische Grundausbildung‘ und eine ‚berufliche Sozialisation als Lehrperson‘. Die offen gestalteten kantonalen Vorgaben ermöglichen den lokalen Behörden eine Anstellung von Personen mit ‚spezieller Berufsbiografie‘.

- Neben der *pädagogischen Grundausbildung* und anschliessender Unterrichtstätigkeit ist ein Merkmal der ‚Normalbiografie‘ von Schulleitenden der *Verbleib im Schulsystem*. Innerhalb dieser Strukturen werden verschiedene *schulische Funktionen* (Praxislehrperson, nebenamtliches Inspektorat u.a.) wahrgenommen.
- Schulleitende mit ‚speziellen Berufsbiografien‘ verfügen über variantenreiche ausser-schulische Ausbildungen und Berufstätigkeiten; *pädagogische Grundkenntnisse* erwarben sie sich *vor* Übernahme der Schulleitungstätigkeit, seltener ausschliesslich ‚on the job‘.

Die lokale Anstellungsbehörde erhält die Kompetenz, Schulleitende nach ihren Bedürfnissen und Kriterien auszuwählen; das BKS gibt lediglich Empfehlungen ab. Dies lässt auch Anstellungen von Schulleitenden zu, die ihre *berufliche Sozialisation nicht innerhalb* der Volksschule durchlaufen haben und über Berufserfahrungen in ausserschulischen Bereichen verfügen. Dies führt zu einer Varianz im System, die als Bereicherung der Volksschule gesehen werden kann. In den *Selbst-* und *Fremdreferenzen* der Befragten wird deutlich, dass nicht zwingend die ‚beste Lehrperson‘ für die schulische Führungsposition geeignet ist, da diese zwei Berufe unterschiedliche Fähigkeiten erfordern.

A2 Sicherung und Erweiterung von Einflusspotential der involvierten Akteure

Mit der Wahl bzw. Anstellung der ersten Schulleitungsperson setzen die Schulbehörden ihr formales Einflusspotential auch gegen Widerstand ein, um das ‚neue Paradigma‘ bereits vor In-Kraft-Treten der ‚Geleiteten Schule‘ durchzusetzen. Der Wahlvorgang ist Anlass für erhöhte mikropolitische Aktivitäten der involvierten Akteure.

- Im Vorfeld der Wahl bzw. Anstellung aktivieren die Schulleitenden ihre im System eingerichteten *Mehrfach-Interferenzen* (vgl. Schimank, 2000), um den Ausgang der Wahl durch *informelle Absprachen, Koalitionen* und *Allianzen* zu beeinflussen.
- Die Lehrpersonen sind bestrebt, ihr *bisheriges Vorschlagsrecht bei der Wahl einer Rektoratsperson* beizubehalten und dieses Einflusspotential aus dem ‚alten Paradigma‘ im Hinblick auf das ‚neue Paradigma‘ zu sichern.
- Die Schulpflegen sind vor In-Krafttreten des ‚neuen Paradigmas‘ bestrebt, ihre Funktion als strategische Führung vollumfänglich wahrzunehmen und auf der Grundlage ihrer formalen Machtbasis und Kompetenz als Anstellungsinstanz die Wahl jener Person durchzusetzen, die ihren Kriterien entspricht.

Ist die Einsetzung einer neuen Schulleitung stets Anlass für erhöhte mikropolitische Aktivitäten der schulischen Akteure (vgl. Ball, 1990; Altrichter et al., 1996), ist die Wahl bzw. Anstellung der ersten Schulleitungsperson in der bislang ‚egalitär-demokratischen Schule‘ ein ‚Schlüsselvorgang‘, in dem die *Deutungsmacht* und der Erhalt der *Einflusspotentiale* im Zentrum stehen. Die Lehrpersonen antizipieren mit der Einrichtung operativer Führungsstrukturen Einbussen ihres bisherigen *Einflusspotentials*; daher provoziert der drohende Verlust ihres Wahlvorschlagsrechts (siehe Kpt. 3.1.2) geradezu *mikropolitische Aktivitäten*. Schulleitende ihrerseits nutzen die von ihnen unterhaltenen *Mehrfach-Interferenzen* im System (Schimank, 2000), um ihre Wahlchancen zu erhöhen. Zwar vollzog sich die Wahl der/des ersten Schulleitenden formal noch innerhalb der Strukturen des ‚alten Paradigmas‘, dennoch war die strategische Führung bestrebt, ihre Kompetenzen als Anstellungsinstanz entsprechend des ‚neuen Paradigmas‘ durchzusetzen und eine Person auch gegen Widerstand seitens der Lehrerschaft zu wählen. Aus akteurtheoretischer Perspektive gestalten sie damit innerhalb der bestehenden Strukturen handelnd die Strukturen des ‚neuen Paradigmas‘ aus (vgl. Giddens, 1997; Schimank, 1996, 2000).

A3 Geschlecht der Schulleitenden als Faktor im Wahl- und Anstellungsverfahren

‚Geschlechtsstereotypen‘ und ‚statistische Diskriminierung‘ bewirken während des Wahl- bzw. Anstellungsverfahrens von Frauen in Schulleitungspositionen geschlechtsspezifische Ungleichheit.

- Die Wahl- und Anstellungsverfahren sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden in einem bemerkenswerten Ausmass repräsentiert durch *geschlechtsstereotype Vorurteile* und *statistische Diskriminierung*.
- Die Schulleiterinnen sind sich der geschlechtsbedingten Hindernisse im Bewerbungsverfahren bewusst und setzen sich gegen Vorurteile durch.
- In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleiter sind geschlechtsspezifische Aspekte im Wahlverfahren kaum ein Thema. Zwar wird die Benachteiligung von Frauen im Wettbewerb um Schulleitungspositionen nicht gutgeheissen, die Tatsache als Mann einem Frauenkollegium vorzustehen hingegen als ‚richtig‘ bezeichnet.

Die Schulpflegemitglieder repräsentieren das *gesellschaftliche Spektrum* und damit die dominanten Normen und Werte der lokalen Bevölkerung. *Geschlechtsstereotypen* sind im gesellschaftlichen Gedankengut verankert und trotz Emanzipation bestehen für Frauen in der Schweiz nach wie vor *Benachteiligungen* (Bühler, 2001; Bühler et al., 2005; siehe Kpt. 5.3.1): Insbesondere bei der Vergabe von Führungspositionen bewirken *Geschlechtsstereotypen* und *statistische Diskriminierung* (vgl. Osterloh et al., 2000), dass Frauen die Führung einer Schule weniger bzw. nicht zugetraut wird. Dies trifft sowohl auf die anstellende Behörde wie auf die Lehrerkollegien zu, wobei hier ausschliesslich befragte Schulleiter anführen, dass Lehrerinnen einen Mann als Vorgesetzten vorziehen. Dies ist eine bevorzugte Argumentation, die von Mitgliedern der *vorherrschenden gesellschaftlichen Kultur* angewendet wird: Männer können es sich leisten, den Fakt der Zurücksetzung von Frauen zwar im Prinzip ‚nicht gut zu heissen‘, in der Argumentation aber patriarchalische Argumente der dominanten Kultur anführen und die Verantwortung für geschlechtsspezifische Diskriminierung den Zurückgesetzten praktischerweise gleich selbst zuschieben. Als Mitglied der dominanten Kultur können Schulleiter davon ausgehen, dass sich ihr Geschlecht problemlos mit dem Anspruch auf eine schulische Führungsposition verbinden lässt. Im Gegenzug dazu, sind sich die befragten Schulleiterinnen bewusst, dass sie als Frau besonders überzeugen und sich durchsetzen müssen; diese gesellschaftliche Realität ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Frauen weitgehend als ‚Selbstverständlichkeit‘ repräsentiert. In diesem Zusammenhang ist vielleicht das Ergebnis zu sehen, dass die befragten Schulleiterinnen tendenziell ein stärkeres Bewusstsein für Karriere aufweisen.

Dazu Folgendes: Die Tendenzen zur Geschlechterdiskriminierung bei der Vergabe schulischer Führungspositionen in der Aargauer Volksschule wird sich aus zwei Gründen wohl kaum aufrecht erhalten bleiben: Einmal beweisen Schulleiterinnen in der Praxis zunehmend, dass sie fähig sind, eine Schule zu leiten; dies bleibt nicht ohne Wirkung. Zum Zweiten wird aufgrund der demografischen Entwicklung in der Primarschulstufe mit einem Frauenanteil ca. 95% vermutlich vermehrt auf Frauen zurückgegriffen werden müssen. Auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Abwertung weiblich konnotierter Arbeit ist allerdings anzufügen, dass damit – verbunden mit Teilzeitarbeit – auch eine gesellschaftliche Abwertung der Schulleitungsfunktion verbunden sein kann (siehe Kpt. 5.3).

12.1.2 B: Aspekte des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses der Schulleitenden

Folgend sind die prägnantesten Ergebnisse zu den Aspekten des *beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses* der befragten Schulleitenden zusammengefasst und kommentiert.

12.1.3 B1 Beweggründe (Motive) für den Berufswechsel in die Schulleitung

Intrinsische Motivlagen setzen sich im beruflichen Selbst- und Führungsverständnis der Schulleitenden fort: Karriereaspekte sind marginal

„Intrinsische Motivationslagen“ und „ideelle Werte“ zu Schule und Unterricht sind für den Berufswechsel ausschlaggebend. Zwar sind mit dem Wechsel in die Schulleitungsposition Gestaltungsintentionen und Führungsansprüche verbunden, Karriereaspekte als Motiv für den Berufswechsel hingegen werden weitgehend verneint.

Kernergebnisse

- In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden sind massgeblich *intrinsische, innen geleitete Motivationslagen* für den Berufswechsel repräsentiert. Allerdings hegen Schulleitende einen *Führungsanspruch* sowie den „*Willen, Führungsverantwortung zu übernehmen*“.
- *Extrinsische, aussengeleitete Motivlagen* sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* bei der Mehrheit der Befragten für den Berufswechsel nicht repräsentiert; Karrierestreben im Sinne von sozialem Aufstieg wird mehrheitlich von sich gewiesen.

Der Schwerpunkt in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten auf *intrinsische Motivlagen für den Berufswechsel* kann als Fortsetzung des *beruflichen Selbstverständnisses* von Lehrpersonen interpretiert werden, bei dem *ideelle Werte* wie bspw. „zum Wohl des Kindes zu handeln“ Aspekte der *beruflichen Identität* darstellen, die bereits die Berufswahl zur Lehrer/in mitbestimmen (vgl. Bürgisser, 1998). Der *Wille zur Führung* und ein *wachsender Führungsanspruch* der Befragten beziehen sich auf die *Gestaltung der Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Dass der *Karriereaspekt* auf den Berufswechsel einen Einfluss hatte, wird von den Befragten weitgehend zurückgewiesen. Es sind Schulleiterinnen, die feststellen, dass in ihrer Berufsbiografie dem Karriereaspekt Bedeutung zukam, wenn auch eine sekundäre. Dass ein Grossteil der befragten Schulleitenden ein Karrierestreben strikt zurückweist, kann mit dem *schulkulturellen Selbstverständnis* des „alten Paradigmas“ erklärt werden, in dem *Egalität* und *Parität* aller Organisationsmitglieder internalisiert waren. Das bedeutet nicht, dass in der „*egalitär-demokratischen Schule*“ keine Konkurrenzsituationen bestanden, diese drehten sich allerdings seltener um formale berufliche Positionen bzw. um sozialen Aufstieg. *Karrierestreben* war im schulkulturellen Umfeld „suspekt“, weshalb karrierewillige Personen gut beraten waren, vorsichtig zu sein in der Kommunikation ihrer beruflichen Intentionen. Dass hier insbesondere in den *Selbst- und Fremdreferenzen* einiger befragter Schulleiterinnen Karriereaspekte repräsentiert sind, wohingegen solche bei den befragten Schulleitern weitgehend fehlen, könnte mit den aufgefundenen geschlechtsspezifischen Aspekten in den Bewerbungsverfahren in Zusammenhang stehen: Karrierewillige Frauen sind unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen „gezwungen“, sich bewusst(er) mit den eigenen Karrierewünschen und -möglichkeiten auseinanderzusetzen. Dies ist insofern kontra-intuitiv, weil in den geschlechterbezogenen Zuschreibungen, Männern im Gegensatz zu Frauen ein kompetitives Verhalten zugesprochen wird

(siehe Kpt. 5.3). Dieser Zuschreibung entsprechen die befragten Schulleiter in der vorliegenden Studie *gerade nicht*. Geschlechtsunabhängig betrachtet, lässt sich feststellen, dass in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden die Mehrheit bezüglich dem Thema Karriere im ‚alten Paradigma‘ verhaftet bleibt und das *schulkulturelle Selbstverständnis* von *Egalität* und *Parität* sich in ihrem *beruflichen Selbst- und Führungsverständnis* als Führungsperson fortsetzt. Anzufügen ist, dass sich hier die Frage nach der *sozialen Erwünschtheit* (siehe Kpt. 10.1.1) stellt. Dazu ist zu bedenken, dass gerade die Annahme der Schulleitenden, dass Karriereaspekte und extrinsische Beweggründe den Berufsentscheid ‚nicht begründen sollten‘ und diese in den Interviews entsprechend unerwähnt blieben, die These des ‚*schulkulturellen Verhaftet-Bleibens im alten Paradigma*‘ unterstützte.

12.1.4 B2 Rollenübernahme und Rollenerleben der Schulleitenden

B 2.1 Weitgehend problemlose und rasche Übernahme der Führungsrolle

In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden ist die Übernahme der Führungsrolle als anspruchsvoll aber insgesamt als ein ‚*rasch vollzogener*‘ und ‚*relativ problemloser Schritt*‘ repräsentiert. Insgesamt betrachtet, verfügen die Schulleitenden über ein stabiles Bewusstsein bezüglich ihrer Führungsrolle. Durch bewusst gewählte ‚*Schritte der sozialen Distanzierung*‘ und die ‚*Zurückweisung rolleninadäquater Erwartungen*‘ seitens der Lehrpersonen strukturieren und stabilisieren die Schulleitenden ihre Führungsposition und die operativen Führungsstrukturen vor Ort.

- Auch wenn einzelne Schulleitende einen länger dauernden und teilweise schmerzlichen Prozess der Rollenübernahme erleben, ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der *Rollenwechsel* zur Führungsperson mehrheitlich als *rasch vollzogener, wenig problembehafteter Vorgang* repräsentiert. Dabei repräsentiert sich das Führungsrollenbewusstsein der befragten Schulleitenden insgesamt als recht gefestigt und unterscheidet sich reflexiv nachvollziehbar von der Lehrerrolle.
- Schulleitende nehmen bewusst gestaltete Schritte der ‚*sozialen Distanzierung*‘ zu den Lehrpersonen vor und weisen ‚*rolleninadäquate Erwartungen*‘ seitens der Lehrpersonen zurück. Sie nehmen sowohl *role taking* als auch *role making* vor.

Für dieses Sample kann nicht geltend gemacht werden, was in empirischen Forschungen zum *beruflichen Selbstverständnis* von Schulleitenden in Deutschland wiederholt festgestellt wurde, dass Schulleitende in einem *erzieherisch, unterrichtsbezogenen Rollenverständnis* bzw. einem *beruflichen Selbstverständnis als Lehrperson* verhaftet bleiben (vgl. Wissinger, 1994; Werle, 2001; siehe Kpt. 2.2.2). Auch wenn die Hälfte der Befragten neben der Leitungstätigkeit Unterricht erteilt – und dies durchaus auch problematische Aspekte beinhaltet (vgl. Kpt. 10.2.3) – weisen die *Selbst- und Fremdreferenzen* der hier Befragten ein recht gefestigtes *Rollenbewusstsein als Führungsperson* auf. Die Übernahme der Führungsaufgabe erfolgte nicht bei allen gleich reibungslos und gleich schnell, in der Gesamtbetrachtung aber doch *erstaunlich rasch* und *weniger problembehaftet als zu erwarten* war. Dazu sind zwei Punkte anzuführen, die diesen Prozess unterstützt haben mochten: Einmal dürfte die *Aus- und Weiterbildung zur Schulleitung* massgeblich dazu beigetragen haben, dass diese nicht bloss eine ‚Idee‘, sondern konkrete Vorstellungen zur Führungsrolle entwickelten – falls solche nicht bereits aus anderen Tätigkeitsbereichen bestanden hatten bzw. daran anknüpften. Zum Zweiten dürfte die unmissverständliche Kommunikation der Bildungsverwaltung (BKS, Bildungsdirektor), dass in der ‚*Geleiteten Schule*‘ Führung ‚vor Ort‘ nicht nur erwünscht, sondern für die

Umsetzung der *kantonalen Schulentwicklung* unabdingbar ist, die Ausbildung eines Führungsrollenbewusstseins unterstützt haben. Dies gab den neu eingesetzten Schulleitenden die *formale Legitimation*, operative Führung zu übernehmen und unterstützte den persönlichen Prozess der Ausbildung eines Führungsrollenbewusstseins.

Zwei *soziale Handlungen zur Strukturierung und Stabilisierung der Führungsrolle* sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden repräsentiert: Einmal weisen die neuen Führungspersonen *rolleninadäquate Erwartungen* seitens der Lehrer/innen mit dem Hinweis zurück, dass diese nicht mit dem ‚*neuen Paradigma*‘ übereinstimmen bzw. nicht mit Funktion und Aufgaben der operativen Führungsposition korrespondieren. Insbesondere die *Schulleiter* begegnen inadäquaten Erwartungen seitens der Bezugsgruppen mit *Abweichungsdämpfung* (vgl. Schimank, 2000). Zum Zweiten nehmen die Schulleitenden bewusst gewählte Schritte der ‚sozialen Distanzierung‘ vor und setzen sich damit auch *symbolisch* von der Lehrerrolle ab. Durch ein rollenbewusstes Führungshandeln und die Zurückweisung inadäquater Rollenerwartungen stabilisieren die Schulleitenden die Strukturen des ‚*neuen Paradigmas*‘ in der von ihnen geleiteten Schule.

B 2.2 Wenig Rollenkonflikte – Selbstverständlichkeit in role taking und role making

Die Übernahme der Führungsrolle besteht vorab in role taking sowie auch in role making; Rollenkonflikte bestehen in Bezug auf den eigenen Unterricht

- *Rollenkonflikte* (siehe Kpt. 4.2.2) und *Dilemmata der Führungsrolle* (siehe Kpt. 5.4.1) sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden marginal repräsentiert, wobei eigenes Unterrichten als Schulleiter/in am häufigsten *Rollenkonflikte* evoziert.

Rollenkonflikte in Bezug auf die Führungsaufgabe sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden wenig repräsentiert, was nicht bedeutet, dass diese grundsätzlich nicht vorhanden, sondern dass diese in den *Selbst und Fremdreferenzen* der Schulleitenden als solche kaum repräsentiert sind. Das könnte daran liegen, dass diese die einer Führungsrolle immanenten Konflikte als ‚gegeben‘ erachten und damit einen praktischen Umgang im Führungsalltag finden. So werden die Schulleitenden aufgrund ihrer bisherigen beruflichen Erfahrungen und aus der Aus- und Weiterbildung viele Führungshandlungen in Form von *role taking* problemlos erfüllen (vgl. auch Parsons, 1951). Andererseits ist in der Schulleitungsrolle auch *role making* gefragt (Mead, 2007/1973; siehe Kpt. 4.2.3), denn in der sozialen Organisation Schule, in der die individuellen Akteure bislang wenig Übung im Umgang mit direkter Führung hatten, wird seitens der Schulleitenden den unterschiedlichsten und auch widersprüchlichen Erwartungen zu genügen sein. *Im role making* passen die Schulleitenden ihr Führungshandeln soweit den *Bezugsgruppenerwartungen* an, dass sie insbesondere den normativen Rollenerwartungen jener Gruppe genügen, die den *grössten Druck* auf die Führungsperson auszuüben in der Lage ist.

Person-Rollenkonflikte, bei denen die Erwartungen an die operative Führungstätigkeit mit den persönlichen Überzeugungen der Schulleitenden in Konflikt geraten (siehe Kpt. 4.2.6), sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden kaum repräsentiert. Der massive Konflikt eines Schulleiters mit ‚*Erfahrungen vom Scheitern*‘, der wegen unüberwindbarer Differenzen in den *Führungsgrundsätzen* (*persönliche Führungskonzeption*) zwischen ihm und der Schul- und Gemeindebehörde an seiner ersten Schulleitungsstelle kündigte, hat insofern den Charakter eines *Person-Rollenkonfliktes*, als

von ihm verlangt wurde, entgegen seinen innersten Überzeugungen und Werte zu führen. Dass *Person-Rollenkonflikte* ansonsten in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten fehlen, kann als weiterer Hinweis für eine *intakte Identifikation* der schulischen Führungspersonen mit ihrer Führungsrolle gewertet werden.

Anzuführen ist, dass *Rollenkonflikte* insbesondere in Bezug auf die Unterrichtstätigkeit als Schulleitende/r in den *Selbst- und Fremdreferenzen* repräsentiert sind. Sowohl als *Person-Rollenkonflikt* als auch als *Inter-Rollenkonflikt* kann der Umstand gedeutet werden, dass die externen Erwartungen an die Schulleiterrolle mit jenen an die Unterrichtendenrolle kollidieren und / oder wenn die Schulleitenden in Konflikt mit den eigenen Ansprüchen an ihre Unterrichtsqualität geraten, welche unter den gegebenen Rahmenbedingungen leidet (siehe Kpt. 10.2.3). Auch bewerten die Schulleitenden ein umfangreiches Unterrichtsdeputat als erschwerend für den Aufbau eines *beruflichen Selbstverständnisses als Führungsperson*.

12.1.5 B3: Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden zur ‚persönlichen Führungskonzeption‘ (Ideal/Soll)

B 3.1 Humanistische Werte mit hohem Stellenwert

In der ‚gut geleiteten‘ Schule stehen die Schüler/innen im Zentrum. Die pädagogische Arbeit basiert auf gemeinsamen Grundwerten von Schulleitung und Lehrpersonen; in einer förderlichen Unterrichts-, Schul- und Arbeitsatmosphäre lernen und entwickeln sich alle entsprechend ihres individuellen Potentials.

- In einer ‚gut geleiteten‘ Schule besteht ein *pädagogischer Grundkonsens* an Werten, Haltungen sowie Vereinbarungen, die in verbindlichen Verfahren gesichert sind.
- Die Schüler/innen stehen im Zentrum der schulischen Bestrebungen nach Qualität und Entwicklung. In einer guten Lern- und Arbeitsatmosphäre können alle Individuen gut lernen und sich entsprechend ihres persönlichen Potentials entfalten.
- Eine *‚positive Grundhaltung gegenüber Menschen‘*, *‚gelebte Wertschätzung‘* im Schulalltag und das Gegenüber in seinen Bedürfnissen *‚ernst nehmen‘*, bilden die normativen Grundlagen des schulischen Zusammenwirkens.

Die in den *Selbst- und Fremdreferenzen* vertretenen Werte zur ‚gut geleiteten‘ Schule lassen sich als *Visionen* dazu lesen, wie sich die befragten Schulleitenden ihre ‚ideale‘ Schule vorstellen, haben also prospektiv-visionären Charakter. Die genannten Werte können als *humanistische Werte* bezeichnet werden, in denen das Individuum, seine individuelle Wertigkeit und sein Anrecht auf persönliche Entwicklung im Mittelpunkt stehen. Dass zu einer ‚guten‘ Schule *gemeinsam entwickelte pädagogische Grundwerte* gehören, die von allen getragen und durch die Schulleitung verbindlich durchgesetzt werden, ist basale Erkenntnis der empirischen Schulqualitätsforschung (bspw. Bensen et al., 2002; Fend, 1998; Steffen et al., 1993; u.a.) Eine ‚gute‘ Schulleitungsperson steuert das kollegiale Zusammenwirken und setzt die Einhaltung von Vereinbarungen durch (siehe Kpt. 2.1).

Dass in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden das *‚Kind im Zentrum‘* steht, kann als einer von verschiedenen *Identitätsaspekten pädagogischer Professionen* gewertet werden, der sich im *beruflichen Selbstverständnis* der Schulleitenden fortsetzt. Im Zusammenhang mit dem hier vorliegenden Ergebnis eines *relativ gefestigten beruflichen Führungsrollenverständnisses* der befragten Schulleitenden kann dies dahingehend interpretiert werden, dass sich die Schulleitenden als *Steuernde der Schulentwick-*

lung bzw. der *Pädagogischen Führung* sehen und dabei den Fokus auf jene schulischen Bedingungen legen (wollen), die der individuellen Entwicklung und Förderung der Schüler/innen zuträglich sind. Dass die Wirkungen der Schulleitenden indirekt über die Interaktion mit den Lehrpersonen erfolgen, ist ein Ergebnis der Wirksamkeitsforschung zum Schulleitungshandeln (vgl. Hallinger et al., 1996) und in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden insofern repräsentiert, als dass sie sich von der Führungsposition versprechen, ihre pädagogischen Gestaltungsintentionen auch auf der Mikroebene von Unterricht durchsetzen zu können und dies über die Lehrpersonen vermittelt wird.

B3.2 Hohe ethisch-moralische Selbstansprüche

Die Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚guten‘ Schulleitungsperson enthalten ‚ethisch-moralische‘ Ansprüche an sich als Führungsperson sowie vielfältige Anforderungen an spezifische Führungseigenschaften.

- Eine ‚gute‘ Schulleitungsperson ist *‚authentisch‘, ‚integer‘* und ihr *‚Reden und Handeln sind kongruent‘*; sie ist *‚Vorbild‘, ‚durchsetzungsfähig‘* und *‚konsequent‘*, verfügt über *‚kognitive‘* und *‚emotionale Unabhängigkeit‘* und *‚vertritt ihre Meinungen auch bei Widerstand‘*.
- Eine ‚gute‘ Schulleitungsperson *‚übernimmt Verantwortung‘*, hat ein *‚hohes Engagement‘* sowie *‚Ausdauer‘* und ist *‚psychisch und physisch robust‘*. Sie *‚steht zu ihren Fehlern‘*, verfügt über eine *‚hohe Frustrationstoleranz‘* und ist fähig, *‚Distanz einzunehmen‘*.

Die repräsentierten *Ideal- und Sollvorstellungen* zur ‚guten‘ Schulleitungsperson in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten enthalten die wesentlichen in der Führungstheorie aufgearbeiteten Aspekte einer wirksamen Führungs- bzw. Schulleitungsperson (siehe Kpt. 5.5.6). Auch wenn es sich um Idealvorstellungen handelt und die befragten Schulleiter/innen durchaus wissen, dass sie diesen Ansprüchen allenfalls selbst noch nicht genügen, ist die Fülle und die Selbstverständlichkeit mit der sie die hohen Ansprüche an sich selbst formulieren und vermutlich als Teil ihres *beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses* internalisiert haben, bemerkenswert. Dies beinhaltet – verbunden mit den eigenen Selbstansprüchen an die Wirksamkeit als Schulleitende auf die Leistungen und das Wohlbefinden der Schüler/innen – ein Gefährdungspotential: Fällt bei hohen *evaluativen* und *normativen Selbstansprüchen* die *kognitive Selbsteinschätzung* disparat aus und können diese nicht durch *Entlastungstaktiken* und *strategien* aufgefangen werden, drohen bei unzureichenden individuellen und / oder institutionellen Ressourcen gravierende Überforderungssituationen mit Folgen wie Resignation, Burnout und letztlich der Aufgabe der Schulleitungsstelle (siehe Kpt. 4.2.5). Bei den Schulleitenden mit *‚gravierenden Erfahrungen vom Scheitern‘* war die Konfrontation mit der *Fremdwahrnehmung* und der *kognitiven Selbsteinschätzung* auch mit einer *existenziellen Identitätsbedrohung* verbunden (siehe Kpt. 4.2.1).

B3.3 Hohe Priorität der kooperativ-partizipativen Führung

Die kooperative Führung und ein partizipativ-delegativer Führungsstil sind in der ‚persönlichen Führungskonzeption‘ der Schulleitenden als Leitwerte repräsentiert; der Schwerpunkt liegt auf der Beziehungsgestaltung. Als Aspekte transformationaler Leadership sind insbesondere ‚langfristige Entwicklungsperspektiven für die Schule‘ und ‚Vertrauensaspekte‘ repräsentiert.

- *Kooperative Führung* und ein *partizipativ-delegativer Führungsstil* sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden ausgeprägt als ‚der richtige‘ Führungsstil repräsentiert, wobei der *Partizipation* und *Mitsprache* der Lehrpersonen je nach Entscheidungsgegenstand Grenzen zu setzen sind.
- Aspekte der *transformationalen Leadership* sind insbesondere repräsentiert als ‚*Visionen und eine langfristige Entwicklungsperspektive für die Schule entwickeln*‘, ‚*Vertrauen haben*‘ und als Führungsperson ‚*Vertrauen gewinnen*‘.
- In der *Führung der Schulentwicklung* bzw. der *Pädagogischen Führung* wird sorgfältiges ‚*Planen und Steuern der Schul- und Unterrichtsentwicklung in einem Gesamtzusammenhang*‘ als bedeutsam erachtet.
- Aus der *transaktionalen Leadership* ist insbesondere das ‚*Delegieren von Aufgaben und Verantwortung*‘ in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten repräsentiert.

Schulleitende sind sich aufgrund ihrer *beruflichen Sozialisation* und Erfahrungen in schulischen Kontexten bewusst, dass sie auf die *Mitwirkung* der Lehrpersonen angewiesen sind, wollen sie mittel- bis langfristig Entwicklungsprozesse nachhaltig und erfolgreich umsetzen. Auch entspricht die prägnante Präsenz des *Beziehungsaspekts* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden der Schulkultur, in der gelingende Beziehungen „das Öl im Getriebe des täglichen Umgangs“ (Fend, 2008, S. 168) und *Vertrauen* und *positive Emotionen* die Basis des handelnden Zusammenwirkens bilden. Das bedeutet in Umkehrung der Aussage, dass bei ‚mangelhafter‘ Pflege des *Beziehungsaspekts* ‚Sand im Getriebe‘ und das pädagogische Zusammenwirken im Kollegium beeinträchtigt ist. Die *kooperative Führung* und ein *partizipativ-delegativer Führungsstil* sind für die Führung einer Einzelschule als *System der losen Koppelung* (Weick, 1976) oder der *zellularen Grundstruktur* mit *gefügeartiger, horizontaler Kooperation* (Rolff, 1993) im Grundsatz bestimmt nicht falsch; dies steht in Analogie zu den Ergebnissen der Führungsforschung, wo die *kooperativ-partizipative Führung* – allerdings mit Ausnahmen (vgl. Malik, 2001) – als angemessen für die Führung von *sozialen Organisationen* und insbesondere von *Expertenorganisationen* erachtet wird (siehe Kpt. 5.1.2). Damit die Steuerung der *Schul- und Unterrichtsentwicklung* bzw. die *Rekontextualisierung des Bildungsauftrages* des institutionellen Akteurs (vgl. Fend, 2006) nicht vor der Mikroebene bzw. der Schulzimmertüre Halt macht, ist der Einbezug der Lehrpersonen in die Entwicklungsschritte unabdingbar. Sehen diese den *Sinn* einer Veränderung bezogen auf den Unterricht nicht ein, bleiben von aussen aufoktroierte Reformen wirkungslos (vgl. Oelkers, 2010b; vgl. Fend, 2006). *Partizipation* und *Mitsprache* der Lehrpersonen erfahren in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden aber Grenzen; einmal behalten sie sich die letzte Entscheidungsmacht vor und andererseits sind sie in administrativ-organisatorischen Fragen und bei Entscheidungen, von denen die Lehrpersonen nicht direkt betroffen sind, bereit, *autark* zu entscheiden (vgl. *Zonen der Akzeptanz* und *Sensibilität*, Dubs, 1994, 2006; siehe Kpt. 5.5.5).

In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden sind in der *Führung der Schulentwicklung* bzw. der *Pädagogischen Führung* Aspekte repräsentiert wie *Entwicklungen in einen Gesamtzusammenhang* stellen, diese *transparent kommunizieren* sowie ein *angemessenes Entwicklungstempo* anschlagen. Als Element der *transaktionalen Leadership* wird insbesondere die *Delegation* angeführt (siehe Kpt. 5.4.6), wobei diese nicht bloss als Führungstechnik sondern auch bezüglich der *Führung der Schulentwicklung* im Sinne der *Delegation von Verantwortung* an die Mitglieder von *Steuer- und Projektgruppen* verstanden wird.

Visionen bzw. *eine langfristige Entwicklungsperspektive entwickeln* sowie *Vertrauen geben und nehmen* sind zwei in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden prägnant repräsentierte Aspekte von *transformationaler Leadership* in der *persönlichen Führungskonzeption* der Befragten (Dubs, 1994, 2006; siehe Kpt. 5.5.4). Kommt dem Aspekt *Vertrauen* bereits in der alltäglichen Führung Bedeutung zu – und ist Vertrauen funktional, da dadurch bei niedrigen Kosten, normativ angemessenes Handeln der Akteure gesichert und bestehende Strukturen stabilisiert werden (vgl. Luhmann, 1989, 1999; siehe Kpt. 4.1.2), erfordert der Aspekt *Vertrauen* im Paradigmenwechsel besondere Beachtung: *Vertrauen* der Lehrer/innen in die Schulleitungsperson ist beim Aufbau und der Stabilisierung der neuen Systemstrukturen entscheidend. In der *systemischen Unterdeterminiertheit* bei Einführung der Schulleitungsstrukturen zu Beginn des Paradigmenwechsels werden *Selbstverständlichkeiten* und *Gewissheiten* erschüttert und das Vertrauen der Lehrpersonen in bestehende Strukturen wird brüchig. Gelingt es den Schulleitenden nicht, das Vertrauen ihrer Lehrpersonen zu gewinnen und *Gefolgschaft* und *Loyalität* über *integeres Führungshandeln* (vgl. Dubs, 2006) herzustellen und schleicht sich Misstrauen ein, wird ein konstruktives kollegiales Zusammenwirken beeinträchtigt oder gar verunmöglicht (siehe Kpt. 5.1.4; Kpt. 5.5.5). Da *Vertrauensaufbau* auf Gegenseitigkeit beruht – erinnert sei an die *doppelte Kontingenz* in der Kommunikation (vgl. Luhmann, 1999) – können bei *schwachem* oder *fehlendem Vertrauen*, Schulleitende Aufgabenbereiche nicht effektiv an Lehrpersonen delegieren und diesen weniger Freiräume zugestehen. *Vertrauen herzustellen* ist für die Schulleitenden als Exponent/innen des *neuen Paradigmas* aber auch deshalb besonders herausfordernd, weil sie unter intensiver Beobachtung der involvierten schulischen Akteure stehen.

B3.4 Repräsentation fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten

In den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden sind umfangreiche fachliche Fähigkeiten einer ‚guten‘ Schulleitungsperson repräsentiert wobei einige relevante Fähigkeitsaspekte marginal enthalten sind.

- Eine ‚gute‘ Schulleitungsperson verfügt über Grundkenntnisse zu *‚Schulrecht‘* und *‚Personalrecht‘* und hat *‚Interesse an bildungspolitischen, schulischen Gesamtentwicklungen‘*.
- Eine ‚gute‘ Schulleitungsperson *‚denkt strukturiert‘* und *‚vernetzt‘*, *‚erkennt Probleme‘* und ist fähig, *‚Probleme zu lösen‘*; sie *‚setzt Prioritäten‘* und *‚geht effektiv mit Zeit um‘*, verfügt über *‚gute kommunikative Fähigkeiten‘* sowie *‚hohe Auftrittskompetenz‘* und über die Fähigkeit zur *‚Selbstmotivation‘*.
- Eine ‚gute‘ Schulleitungsperson verfügt in der *transaktionalen Führung (Schulmanagement)* über Kenntnisse *‚administrativ-organisatorischer Abläufe‘* und ist fähig, diese zu steuern; sie ist versiert in *finanziellen Belangen* wie *‚Budgetierung‘* und versteht es, im administrativ-organisatorischen Bereich *‚effektiv zu entscheiden‘* und zu *‚delegieren‘*; sie hat *‚politisches Geschick‘* im Umgang mit lokalen Machtstrukturen.

- Kenntnisse bezüglich ‚*Projektmanagement*‘, ‚*Changemanagement*‘, ‚*Organisationsentwicklung*‘ und ‚*Konfliktmanagement*‘ sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* marginal vertreten.

Entsprechend der umfangreichen Anforderungen an schulische Führungspersonen (siehe Kpt. 5.5.6) sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* die wesentlichen Wissensinhalte, Kenntnisse und Fähigkeiten repräsentiert, wobei daran zu erinnern ist, dass den Anforderungen an Schulleitende in der Literatur der Hang zur ‚Uferlosigkeit‘ inneohnt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu sehen, dass sich die Schulleitenden etliche erforderliche Fähigkeiten bei Aufnahme der Führungstätigkeit erst aneignen müssen; diese liegen oftmals im Bereich des *Schulmanagements* bspw. in der *Budgetierung*, der *Steuerung administrativer Abläufe* u.a.

Die geringe Repräsentanz in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden zu Kenntnissen in *Konfliktmanagement* ist deshalb bemerkenswert, weil in den Interviews durchaus von konfliktiven Situationen im konkreten Führungsalltag die Rede ist, sodass angenommen werden kann, dass *Konfliktmanagementfähigkeiten* einen höheren Stellenwert erhalten sollten. Auch ist den befragten Schulleitenden reflexiv kaum zugänglich, dass sie selbst als Führungsperson und ihr Handeln Grund und Anlass zu Konflikten sein und geben können. Eine Erklärung für die marginale Repräsentation von Kenntnissen zu *Konfliktmanagement* kann in der *sozialen Erwünschtheit* liegen, dass die Befragten den Anschein vermeiden wollten, in ihrer Schule lägen viele Konflikte vor.

Die schwache Repräsentation in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden zu Inhalten und Kenntnissen zu ‚*Projektmanagement*‘, ‚*Changemanagement*‘ und ‚*Organisationsentwicklung*‘ ist bemerkenswert, da davon ausgegangen werden muss, dass in der *Führung der Schulentwicklung*, bei der *Planung und Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten* Fähigkeiten zu *Projektmanagement* ebenso erforderlich sind, wie ein *Verständnis für organisationale und systemische Zusammenhänge*, um Prozesse, soweit dies in sozialen Systemen möglich ist, gezielt zu steuern.

B3.5 Fehlende Aspekte in der ‚persönlichen Führungskonzeption‘

In den Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚persönlichen Führungskonzeption‘ fehlen der Aspekt ‚hohe Erwartungen an die Lehrpersonen‘ (transformationale Leadership) der Aspekt ‚Sanktionen‘ (transaktionale Leadership).

Ein Befragter äussert indirekte Erwartungen wenn er sagt: „*Wenn ich etwas will, kann ich furchtbar unangenehm sein*“ (SL 6). Ansonsten bleibt dieser Aspekt *transformationaler Leadership* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* unerwähnt. Dieses Ergebnis ist nachvollziehbar, denn zu den beiden Befragungszeitpunkten empfanden die aargauischen Lehrpersonen durch den Paradigmenwechsel eine hohe Arbeitsbelastung (vgl. Roos, 2006; Trachsler et al., 2008), die sie mit der Einführung von Schulleitungsstrukturen in Verbindung brachten und damit die Schulleitenden zumindest als Mitverursachende identifizierten. In dieser auch durch die bevorstehende Bildungsreform angespannte Lage, wagten die befragten Schulleitenden zu den Befragungszeitpunkten (2005/2008) kaum, den Druck auf die belasteten Lehrpersonen zusätzlich durch explizit formulierte hohe Erwartungen seitens der operativen Führung zu erhöhen. Es ist zu vermuten, dass die befragten Schulleitenden durchaus Erwartungen an die Adresse der Lehrpersonen hatten, diese wurden aber zu den Interviewzeitpunkten in den *Selbst- und Fremdreferenzen* reflexiv nicht repräsentiert.

Auch der Aspekt der *Sanktionsgewalt*, die eine Führungsposition beinhaltet, ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten nicht repräsentiert. Dies kann einmal mit der ‚Tabuisierung der Machtaspekte einer Führungsposition‘ – ein Ergebnis dieser Studie – zusammenhängen, wo die Anwendung von *formaler Macht* und *Positionsmacht* Unbehagen hervorruft. Allerdings fehlen Aspekte *positiver Sanktionen* sowohl in den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ wie zur ‚*konkreten Führung*‘ gänzlich; positiven Sanktionen in Form von Belohnungen wohnt eine motivierende Funktion inne (vgl. Hollander, 1978; Homans, 1973; Zalesny, 1995; siehe Kpt. 5.1.4, *transaktionale Leadership / Soziale Austauschtheorie*). In einer Schulkultur der *Egalität* ist offensichtlich eine Belohnung der Leistungen Einzelner wenig ‚opportun‘.

12.1.6 B4 Selbst- und Fremdreferenzen zum ‚konkreten Führungsalltag‘

B4.1 Priorität im Aufgabenbereich ‚Administration/Organisation‘ und ‚Information/Kommunikation‘ und Zurückstellen von ‚Pädagogischer Führung‘ und ‚Personalführung‘

Im konkreten Führungsalltag beanspruchen die Aufgabenbereiche ‚Administration/Organisation‘ sowie ‚Information/Kommunikation‘ die Schulleitungsressourcen in hohem Masse, sodass die Aufgabenbereiche ‚Personalführung‘ und ‚Pädagogische Führung‘ erst ansatzweise angegangen wurden.

- Die *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚*konkreten Führung*‘ zeigen ein Ungleichgewicht in der Umsetzung der Aufgabenbereiche der operativen schulischen Führung (siehe Kpt. 3.2.2): ‚*Administration/Organisation*‘ inklusive ‚*Information/Kommunikation*‘ beanspruchen einen grossen Teil des Leitungspensums und ‚*Personalführung*‘ und ‚*Pädagogische Führung (inkl. Qualitätsmanagement)*‘ stehen in den Anfängen.
- Die Personalführung wird als *anspruchsvoll* und *konfliktreich* erlebt; mit ihr beginnt die ‚*eigentliche Führungsarbeit*‘.

Unbestritten ist das Funktionieren der administrativ-organisatorischen Strukturen für die Umsetzung der Aufgabenbereiche ‚*Personalführung*‘ und ‚*Pädagogische Führung*‘ wichtig; funktionieren *Administration, Organisation* und *Information* bzw. das *Schulmanagement* nicht, wird Akzeptanz und Legitimität der Schulleitung brüchig und werden Schul- und Unterrichtsentwicklungen schwierig umzusetzen sein (vgl. Dubs, 2006). Von daher gesehen ist es verständlich, dass die Schulleitenden zu Beginn ihrer Führungstätigkeit in dem Aufgabenbereich ‚*Administration/Organisation*‘ einen Schwerpunkt setzen (müssen), um mit einem reibungslosen Funktionieren des Schulmanagements die neuen Führungsstrukturen zu stabilisieren. Die Gefahr der Konzentration auf die beiden Aufgabenbereiche ‚*Administration/Organisation*‘ und ‚*Information/Kommunikation*‘ besteht darin, dass deren Tätigkeiten nahe bei der früheren Rektorsaufgabe liegen und die Schulleitenden mit dieser Schwerpunktsetzung als *Verwaltende* agieren und wahrgenommen werden. Bleiben sie darin verhaftet, administrieren sie die Schule, führen sie jedoch (noch) nicht. Allerdings sind mit einer Ausnahme alle befragten Schulleitenden mit der momentanen Situation unzufrieden, denn eigentlich sähen sie in den Aufgabenbereichen ‚*Personalführung*‘ und ‚*Pädagogische Führung*‘ die Schwerpunkte ihrer schulischen Führungsarbeit, weil damit die ‚*eigentliche Führungsarbeit*‘ beginnt. Dies entspricht der bisherigen Feststellung, dass hier die Kernthemen des ‚*neuen Paradigmas*‘ angesprochen werden. So liegt die Vermutung nahe, dass der Grund für die *Aufmerksamkeitsausrichtung* auf die Aufgabenbereiche ‚*Administration/Organisation*‘ und ‚*Information/Kommunikation*‘ nicht bloss in der notwendigen zeitlichen Beanspruchung zu Beginn der schulischen Führungstätigkeit liegt, sondern für das

zögerliche Angehen der *Personalführung* und *Pädagogischen Führung* die Erfahrung der Befragten im schulischen Kontext ausschlaggebend ist, dass hier mit *Widerstand* seitens der Lehrpersonen zu rechnen ist: Solange die Schulleitenden administrieren, organisieren und verwalten, ist das *berufliche Selbstverständnis* der Lehrpersonen wenig tangiert – im Gegenteil erfahren sie hier den Nutzen einer Schulleitung – übernimmt die Schulleitung hingegen Führung in der *qualitativen Steuerung von Schul- und Unterrichtsprozessen* und führt qualifizierende Unterrichtsbesuche und Mitarbeitendengespräche ein, ist die *professionelle Handlungsautonomie* der Lehrpersonen direkt tangiert. Sind die Führungsstrukturen erst im Aufbau begriffen und die Umsetzung des ‚neuen Paradigmas‘ in den Anfängen, mochten sich die Befragten zu den beiden Befragungszeitpunkten dem antizipierten Widerstand nur bedingt aussetzen. Allerdings liegt in der bewussten Gestaltung der *Führung der Schulentwicklung* bzw. der *Pädagogischen Führung* die Stärke des ‚neuen Paradigmas‘, sind damit doch seitens der dominanten Akteure, insbesondere der *innovative elites* (vgl. Eisenstadt, 1963) im Bildungssystem explizit Erwartungen der *Effektivitätssteigerung* der Schul- und Unterrichtsqualität verbunden (siehe Kpt. 4.1.1). Dennoch handeln die Schulleitenden nicht unklug, wenn sie bei der Umsetzung der Aufgabenbereiche ‚*Personalführung*‘ und ‚*Pädagogische Führung*‘ schrittweise und sorgsam vorgehen. Gehen die Entwicklungen zu rasch vor sich und bringt die Schulleitung zu wenig Geduld auf, droht das Scheitern der lokalen Schulentwicklung am Widerstand und der Verweigerung der Lehrpersonen.

B4.2 Pädagogische Führung als hoch gewertetes Ideal

Die ‚*Pädagogische Führung*‘ ist in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden als ‚*Unterstützung der einzelnen Lehrperson*‘ repräsentiert sowie als *Einrichten von institutionalisierten ‚Gefäßen für die pädagogische Zusammenarbeit‘*; andere Elemente wie die, *systematische Überwachung der Unterrichtsqualität*‘ und die *Steuerung ‚gezielter individueller und kollektiver Weiterbildung‘* sind in den Selbst- und Fremdreferenzen der Befragten sehr schwach repräsentiert. ‚*Pädagogische Konferenzen*‘ bieten einzelnen Lehrpersonen und Lehrergruppierungen Plattformen, um die ‚*offizielle Ordnung*‘ grundsätzlich in Frage zu stellen und Entwicklungen nach ihren Interessen zu steuern.

Dass das, in der Theorie angeführte Element der *Pädagogischen Führung* bzw. *Führung der Schulentwicklung* (siehe Kpt. 5.5.5) die ‚*Unterstützung der Lehrperson*‘ in fachlich-inhaltlichen und persönlichen Belangen als wichtiger Aspekt in den *Selbst und Fremdreferenzen* der Schulleitung repräsentiert ist, wird vermutlich aus den eigenen Erfahrungen als ehemalige Lehrperson herrühren, wie auch aus den konkret geäußerten Ansprüchen der Lehrpersonen, die von der Schulleitung neben der Entlastung im *administrativ-organisatorischen Bereich* auch Unterstützung in ihrer pädagogischen Arbeit erwarten sowie Schutz vor ungerechtfertigten Anschuldigungen bspw. seitens von Eltern (vgl. Roos, 2006; Trachsler et al., 2008a). Die Erwartung der Lehrpersonen, von der Schulleitung ‚*betreut*‘, und ‚*gepflegt*‘ und zu werden, ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden repräsentiert. Ausgerechnet einer der Schulleiter mit ‚*gravierenden Erfahrungen vom Scheitern*‘ war dazu explizit *nicht bereit*. Dies weist einmal mehr auf die Bedeutung des *Beziehungsaspekts* im schulischen Zusammenhandeln hin, wobei der Schulleitung als zentraler Akteur besondere Verantwortung zukommt. Allerdings werden die *Beziehungsqualität* und eine konstruktive Schulkultur durch alle schulischen Akteure mitgestaltet und mitverantwortet; diese entsteht im *handelnden Zusammenwirken* im Schulalltag bzw. in Akteurkonstellationen der *wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisse* (siehe Kpt. 5.1.4, *soziale Austauschtheorie*; Kpt. 4.2.6).

Mit dem Einrichten *„institutionalisierter Gefässe der kollegialen Zusammenarbeit“* (wie *Steuer- und Projektgruppen*) initiieren und steuern die Schulleitenden die lokale Schul- und Unterrichtsentwicklung. In der *konkreten Führungsarbeit* zeigt sich die Schwierigkeit dieser Steuerung in den *Pädagogischen Konferenzen*, welche einzelnen Akteuren und / oder kollegialen Akteurgruppierungen eine Plattform bieten, um ihrem Unmut Ausdruck zu geben und mehr oder weniger offen Widerstand gegenüber der ‚offiziellen Ordnung‘ und deren Zielsetzungen zu üben. Anzunehmen ist, dass diesen ‚Auftritten‘ *mikropolitische Aktivitäten* individueller schulischer Akteure vorausgehen mit dem Ziel, *Akteurinteressen zu wahren* und *Handlungsspielräume zu sichern* und / oder *auszuweiten* (siehe Kpt. 5.2.2). Es kann sich dabei durchaus um legitime Intentionen handeln, die in Konferenzen durchzusetzen versucht werden; die befragten Schulleitenden erleben in der *„konkreten Führung“* aber hinlänglich, dass es Lehrpersonen immer wieder darum geht, in *Grundsatzdiskussionen* jegliche Entwicklung in Frage zu stellen und Schul- und Unterrichtsentwicklung insgesamt zu verwerfen.

Im Zusammenhang mit der schwach ausgebildeten *Personalführung* und *Pädagogischen Führung* ist nicht weiter erstaunlich, dass die *systematische Überwachung des Unterrichtserfolgs* (vgl. Dubs, 2006) und die *gezielte Steuerung der schulischen Weiterbildung* (vgl. Oelkers, 2009b) in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden zur *„konkreten Führung“* kaum bzw. nicht repräsentiert sind. Mit der *Kontrolle der Unterrichtsqualität*, einem *systematischen Feedback* an Lehrpersonen verbunden mit konkreten Vorschlägen oder Auflagen für die *individuelle Weiterbildung* müssen sich Lehrpersonen definitiv vom *beruflichen Selbstverständnis* der *professionellen Handlungsautonomie* verabschieden. Das gilt ebenso für das Kollegium, wenn eine Schulleitung mit der Steuerung der *gezielten Weiterbildung* ernst macht und deren Inhalte im Gesamtkontext der lokalen Schul- und Unterrichtsentwicklung plant, initiiert und die Lehrpersonen zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten verpflichtet.

B4.3 Belastungen hoch – aber zu bewältigen

Die physischen Belastungen der Schulleitenden sind zu Beginn der Führungstätigkeit besonders hoch; Konflikte mit Personen evozieren hohe psychische Belastungen.

- Das Belastungserleben der Schulleitenden ist hoch bis sehr hoch; sie kommen insbesondere zu Beginn der Schulleitungstätigkeit an ihre physischen und psychischen Grenzen.
- Die primären Belastungen liegen im ‚Arbeitsumfang‘, der ‚Aufgabenkomplexität‘ und in den ‚Diskontinuitäten‘ im Arbeitsalltag.
- Besonders belastend werden Konflikte mit Personen erlebt; schwierige Personalentscheidungen stellen für die gesamte Schule eine sehr grosse Belastung dar.

Die Schulleitungen beschreiben sich selbst als *„belastbar“*, dennoch werden gerade zu Beginn der Schulleitungstätigkeit der *„Arbeitsumfang“*, die *„Arbeitskomplexität“* und die mit einer Führungsposition verbundene *„Diskontinuität“* als sehr belastend bis überfordernd empfunden. In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden ist die Übernahme der Schulleitungsaufgabe als ausserordentlich *„anstrengende Zeit“* repräsentiert, die so auf Dauer individuell nicht aufrecht gehalten werden kann. Als ausserordentlich belastend werden *Konflikte mit Lehrpersonen* – insbesondere verbunden mit Personaltrennungsverfahren – erlebt, solche belasten das Arbeitsklima in der Schule erheblich. Da ein Teil der Gesamtbelastungen in der Schulleitungstätigkeit wegen unterdeterminierten Rahmenvorgaben zu den beiden Befragungszeitpunkten auch systemisch bedingt war, ist mit fortschreitender Konsolidierung der *Schulleitungsstrukturen* eine Entlastung zu erwarten.

12.1.7 B5: Vergleich der Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚Persönlichen Führungskonzeption‘ (Ideal-/Soll) und zu ‚konkreter Führung‘ (IST)

B5.1 Widersprüche zwischen persönlicher ‚Führungskonzeption‘ und ‚konkreter Führung‘

Dem Anspruch an die ‚Entwicklung von Visionen‘ und ‚langfristigen Entwicklungsperspektiven‘ in den Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚persönlichen Führungskonzeption‘ stehen pragmatisch formulierte Zielsetzungen zur ‚konkreten Führung‘ gegenüber.

Die aufgefundene Differenz zwischen dem Anspruch als Schulleitungsperson ‚*Visionen und langfristige Entwicklungsperspektiven zu entwickeln*‘ und den eher pragmatischen, kurzfristigen Zielsetzungen – wobei vereinzelt Schul- und Jahresprogramme mit langfristigen Entwicklungsplänen bestehen – in den *Selbst- und Fremdreferenzen zur konkreten Führung*‘ müssen mit Vorsicht interpretiert werden: Einmal haben die Schulleitenden in ihrer ‚persönlichen Führungskonzeption‘ zu ‚guter‘ Schule *Visionen* in Form von *ideellen Vorstellungen* und *abstrakten Grundwerten* formuliert und damit skizziert, wohin sich ihre Schule entwickeln soll. Abgesehen von den zwei Schulleitenden mit ‚*gravierenden Erfahrungen vom Scheitern*‘ sind die hier Befragten somit nicht ‚visionslos‘. Zudem haftet *Visionen* immer ein Stück weit ‚Vagheit‘ an und eine *gewisse Flexibilität im Umgang mit Visionen* ist angesagt (vgl. Fullan, 1999).

Auf die Einzelschule bezogen sind bezüglich Visionsentwicklung zwei Punkte anzuführen: Formal gesehen, bestimmt die Schulpflege die *strategischen Ziele* der Einzelschule (vgl. Seitz et al. 2005; siehe Kpt. 5.5.1, *Ordnungsmoment Strategie*), die Schulleitung bringt sich *argumentativ über ihre Expertenmacht* ein; die definitive Festlegung langfristiger Zielsetzungen der lokalen Einzelschule liegt in der Kompetenz der Schulpflege, die *Schulleitung hat beratende Funktion*. Damit gehen allfällig fehlende visionäre Entwicklungsziele zumindest nicht allein auf das Konto der Schulleitenden. Die zweite Überlegung steht in Zusammenhang mit den beiden Befragungszeitpunkten (2005/2008), zu denen die Inhalte der *kantonalen Bildungsreform* („Bildungskleeblatt“) die lokale Schulentwicklungsinhalte massgeblich bestimmten, sodass den Akteuren vor Ort wenig Zeit und Energie für eigene inhaltliche Schwerpunktsetzungen blieb. Mit der Ablehnung der Bildungsreform im Frühling 2009 hat sich diesbezüglich eine Entspannung eingestellt, sodass die lokale Schulführung 2010/11 nach Massgabe ihres *Innovationsvermögens* mehr eigene Akzente setzen kann.

B5.2 Personenbezogene vs. systemische Perspektive

Ob die befragten Schulleitenden eher eine personenbezogene oder systemische Sichtweise in der Führungsarbeit einnehmen, ist je nach Führungsthema in den Selbst und Fremdreferenzen zur ‚persönlichen Führungskonzeption‘ und zur ‚konkreten Führung‘ unterschiedlich gewichtet.

In den *Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚persönlichen Führungskonzeption‘* sind Hinweise einer *systemischen Perspektive* enthalten bspw. in der Aussage, dass die Schul- und Unterrichtsentwicklung das Resultat *gemeinsamer Anstrengungen* des Kollegiums ist und die Führungsperson nicht die alleinige Verantwortung für die schulische Qualität trägt. Andererseits ist an das Ergebnis zu erinnern, dass *Wissen zu Organisationsentwicklung*, in der die systemische Perspektive massgeblich ist, in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten wenig bedeutsam sind und in jenen zur ‚konkreten Führung‘ Konflikte in erster Linie unter einer *personenbezogenen Perspektive* reflektiert werden. In den *Selbst- und Fremdreferenzen zur ‚guten‘ Schulleitungsperson* sind eine Reihe von Eigenschaften der *charismatischen Führungsperson* (Conger et al., 1998;

siehe Kpt. 5.1.4) wie *Vorbildhaftigkeit*, *hohes Engagement* etc. enthalten (siehe auch Kpt. 5.1.1, *Eigenschaftsansatz in der Führungsforschung*) repräsentiert, wobei diese hier nicht in dem Mass akzentuiert sind, wie dies von Dubs (2006) hervorgehoben wird. Ob die befragten Schulleitenden in dieser Studie letztlich *eine personenbezogene Perspektive* auf die Geschehnisse in ihrer Schule haben oder vermehrt auch eine systemische Sichtweise einnehmen, kann hier nicht abschliessend beantwortet werden. Zu vermuten ist, dass entsprechend der Ergebnisse bei Wissinger (2000) die Schulleitenden *Konflikte eher personenbezogen interpretieren* und eine *systemische Perspektive* dann einnehmen, wenn es um *allgemeine schulische Anforderungen und Entwicklungen* geht.

B5.3 Unterschiedliche Gewichtung der fünf Kräfte von Leadership

Die fünf Kräfte von Leadership sind in den Selbst- und Fremdreferenzen der befragten Schulleitenden zur ‚persönlichen Führungskonzeption‘ und zur ‚konkreten Führung‘ unterschiedlich repräsentiert. Am ausgeprägtesten ist die ‚human-soziale Kraft‘ repräsentiert. Am schwächsten repräsentiert sind die ‚symbolische‘ und die ‚politische Kraft‘ und in der ‚pädagogischen Kraft‘ besteht die grösste Diskrepanz zwischen Ideal/Soll und IST.

Das ‚Kräfteverhältnis‘ in der Repräsentation der fünf *Kräfte von Leadership* (vgl. Dubs, 1994, 2006; siehe Kpt. 5.5.4) in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden entspricht jener der vier resp. fünf *Aufgabenbereiche* der aargauischen Schulleitenden (siehe Kpt. 3.2). Die starke Ausprägung der *administrativen Kraft* deckt sich mit der hohen Gewichtung der Aufgabenbereiche *Administration/Organisation*‘ und *Information/Kommunikation*‘, wobei hier der berufliche Hintergrund der Schulleitenden eine Rolle spielt; wer bereits Führungserfahrung aus anderen beruflichen Bereichen mitbringt, tut sich hier einfacher. Die Begründung für die starke Gewichtung der *administrativen Kraft* ist die gleiche wie bei der Gewichtung der Aufgabenbereiche: Besteht ein Defizit im administrativ-organisatorischen Bereich steht die Legitimation der operativen Führung insgesamt in der Kritik, sodass die Schulleitenden wohlweislich zuerst funktionierende Organisationsstrukturen einrichten.

Die *human-soziale Kraft* ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden sowohl als Wert in der *persönlichen Führungskonzeption*‘ als auch in den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur *konkreten Führung*‘ prägnant repräsentiert. Hier besteht eine hohe Wertung in der *gelingenden Beziehungsgestaltung* und *einer guten Arbeitsatmosphäre*, dies korrespondiert mit dem hohen Stellenwert des *Vertrauensaspekts*, verbunden mit der Absicht, *Führungsentscheidungen* konsequent und zuverlässig durchzusetzen und damit als Führungsperson integer und glaubwürdig zu sein. Die Bedeutung der *human-sozialen Kraft* findet ihren Ausdruck auch in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden zur *konkreten Führung*‘ insbesondere in der Gewichtung der *direkten Interaktion mit den Lehrpersonen*, *‚Geduld zu üben‘* sowie in den *hohen moralischen Ansprüchen* an sich selbst als Schulleitende.

Die *Selbst- und Fremdreferenzen* zur *persönlichen Führungskonzeption*‘ und zur *konkreten Führung*‘ weisen die grössten Diskrepanzen auf. Analog der Ergebnisse zur Gewichtung der Aufgabenbereiche *‚Pädagogische Führung‘* bzw. *‚Führung der Schulentwicklung‘* setzten die Befragten in der *persönlichen Führungskonzeption*‘ in der *Pädagogischen Führung* ihre Schwerpunkte; in *Selbst- und Fremdreferenzen* zur *konkreten Führung*‘ hingegen fehlen bedeutende Aspekte der *pädagogischen Kraft* wie die *konsequente, systematische Überwachung des Unterrichtserfolges* und die *gezielte Steuerung der kollegialen Weiterbildung*. Es bleibt offen, ob Schulleitende Innovationen seitens der Lehrpersonen aufnehmen. Auch der Aspekt der *Anerkennung von guten Leistungen* ist

nicht repräsentiert (siehe fehlendes Element zur *transaktionalen Führung*). Schliesslich gehört zur *pädagogischen Kraft*, das eigene *vorbildliche Unterrichten* (Dubs, 2006); dieser Anspruch kann von den Schulleitenden unter den gegebenen Rahmenbedingungen ihrer Anstellung nicht immer eingelöst werden.

Die politisch-moralische Kraft ist in der ‚persönlichen Führungskonzeption‘ insbesondere in den *hohen moralisch-ethischen Selbstansprüchen* der Schulleitenden wie ‚*Integrität*‘, ‚*Authentizität*‘ und ‚*Verlässlichkeit*‘ repräsentiert. Dass sich Gestaltungsintentionen nur über *Kooperation* und in *Koalitionen* durchsetzen lassen und erst durch *integres Handeln*, die Glaubwürdigkeit für *Gefolgschaft* bei den Lehrpersonen entsteht und damit langfristige Entwicklungen möglich sind, kommt in den *Selbst- und Fremdreferenzen* zum Ausdruck. Der *politische* Aspekt der *politisch-moralischen Kraft* findet seinen Ausdruck in der Notwendigkeit einen ‚*Umgang mit den lokalen Machtstrukturen*‘ und ihren dominanten Akteuren zu finden. Dass innerschulisch die *Aufmerksamkeitsorientierung* zu *mikropolitischen Aktivitäten* seitens der befragten Schulleitenden gering ist, ist aufgrund der Forschungsergebnisse bei Bonsen et al. (2002) in Bezug auf das schulische Arbeitsklima *positiv* zu werten.

Die *symbolische Kraft* ist sowohl in den *Selbst- und Fremdreferenzen* zur ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ als auch zur ‚*konkreten Führung*‘ nur schwach repräsentiert. Auch wenn die Schulleitenden von symbolischen Handlungen wie gemeinsamem Schuljahresbeginn berichten und über Artefakte wie Logo etc. verfügen und schulische Rituale bestehen (siehe Kpt. 5.1.5, *Symbolische Führung*), ist die *symbolische Kraft* als Aspekt des Führungshandelns lediglich schwach repräsentiert; so beispielsweise in den bewusst vollzogenen *Distanzierungsschritten* der Schulleitenden zur Lehrerrolle.

Diese Ergebnisse decken sich teilweise mit jenen von Bonsen (2003), wo erfolgreiche Schulleitende dem *personellen* und *strukturellen Rahmen* (vgl. Bolman et al., 1997) Beachtung schenken und durch die Akzentuierung des *symbolischen Rahmens* hohe Beziehungsqualität herstellen. Im Lichte der Erkenntnisse ist das Ergebnis der vorliegenden Studie zu bedenken: Der Beziehungsaspekt erfährt in der ‚*persönlichen Führungskonzeption*‘ eine hohe Wertigkeit, dass dies durch die *symbolische Kraft von Leadership* unterstützt wird, ist den befragten Schulleitenden hingegen wenig bewusst.

12.1.8 B6 Die Notwendigkeit der Balance in der schulischen Führungsarbeit

Balance in den Führungspolen

Aus den Selbst- und Fremdreferenzen der befragten Schulleitenden sind Führungsthemen zu erkennen, bei denen in der schulischen Führungsarbeit eine Balance – entsprechend der jeweiligen Führungssituation – herzustellen ist.

In den *Selbst- und Fremdreferenzen* sind spezifische Führungsthemen enthalten, in denen es in der schulischen Führungsarbeit darum geht, jeweils die ‚richtige‘ Balance zu finden und je nach Führungssituation verstärkt auf einen der beiden Pole hin ausgerichtet zu handeln (siehe Kpt. 10.6.2). In den *Selbst- und Fremdreferenzen* sind zwei Schwerpunkte repräsentiert:

Im Zusammenhang mit der *kooperativ-partizipativen Führung* geht es darum, einerseits die *übergreifenden, langfristigen Zielsetzungen* der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verfolgen und durchzusetzen und andererseits, die *Lehrpersonen an den Entscheidungsprozessen so weit partizipieren zu lassen*, sodass deren *individuelle Bedürfnisse angemessen berücksichtigt* werden. Das erfordert von Schulleitenden die Fähigkeit,

kollegialen Befindlichkeiten und Stimmungen gegenüber aufmerksam zu sein und mit einer gewissen geistigen und kognitiven Flexibilität in Führungssituationen zu handeln, Kompromisse einzugehen, dabei aber die *organisationalen Gesamtzielsetzungen* nicht aus den Augen zu verlieren.

Der Erfolg der schulischen Führungsarbeit wird auch massgeblich durch eine *gelingende Beziehungsgestaltung* bestimmt. So ist es unabdingbar, dass Schulleitende *soziale Nähe* (siehe Kpt. 5.5.4, *human-soziale Kraft*) zu den schulischen Akteuren, insbesondere zu den Lehrpersonen aufrecht zu erhalten vermögen. Andererseits erfordert die *soziale Rolle* der schulischen Führungsperson eine *soziale Distanz zu den Lehrpersonen*, die auf dem Hintergrund der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘ als bewusstes Rollenhandeln der Schulleitenden hergestellt werden muss. Hier die richtige Balance zwischen *kollegialer Nähe* und *rollenadäquater Distanz* zu finden, ist eine Herausforderung.

12.1.9 B7 Die Tabuisierung der Machtaspekte einer Führungsposition

Fortsetzung der Tabuisierung der Machtaspekte im beruflichen Selbst- und Führungsverständnis der Schulleitenden

Die ‚*Machtaspekte einer Führungsposition*‘ sind im gesamten umfangreichen qualitativen Datenmaterial der Selbst- und Fremdreferenzen marginal repräsentiert und bleiben durch die befragten Schulleitenden weitgehend unreflektiert bzw. unausgesprochen. Hier setzt sich das schulkulturelle Selbstverständnis von ‚*Parität*‘ und ‚*Egalität*‘ der Lehrpersonen im beruflichen Selbst- und Führungsverständnis der Schulleitenden fort.

Die weitgehend fehlende Repräsentation der *Machtaspekte einer Führungsposition* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden ist bemerkenswert, denn auch im schulischen Kontext bestehen wie in allen sozialen Beziehungen und insbesondere in Führende/r-Geführten-Beziehungen Asymmetrien in den *formalen Einfluss-* bzw. *Machtpotentialen* (vgl. Friedberg, 1992). Diese sind eine soziale Realität, der weder die Geführten noch die Führenden entgehen. Für Führungspersonen bedeutet dies, mit *mikropolitischen Aktivitäten* individueller Akteure, die ihre persönlichen Interessen und *Intentionen* zu sichern und durchzusetzen versuchen, zu rechnen und einen klugen Umgang zu finden (Neuberger, 2006, 2009; siehe Kpt. 5.2.1). Zwar sind die Geführten nicht machtlos, denn auch Führungspersonen sind von den Geführten abhängig und müssen *Koalitionen* eingehen und *kooperieren* (vgl. Crozier et al., 1979; Ortmann, 1992). Dennoch verfügen Führungspersonen formal über ein *grösseres Einflusspotential* als die Geführten und damit über *Sanktionsmacht*, die sie nach Bedarf einsetzen können (Neuberger, 2002; siehe Kpt. 5.1.5). Für die Ausübung einer operativen Führungsaufgabe im schulischen Kontext kommt der Reflexion dieser sozialen Realität durch Schulleitende besondere Bedeutung zu (vgl. Dubs, 1994, 2006), gerade weil hier das *schulkulturelle Selbstverständnis* von *Egalität* und *Parität* und das Tabu des Machtaspekts tangiert sind. Mit Ausnahme zweier Schulleiter, die sich mit ‚*Machtaspekten*‘ in der Schulleitungstätigkeit reflexiv auseinandergesetzt haben, fehlt dieser Aspekt in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden. Zwar drückt sich in den Motiven wie ‚*Gestaltungswillen*‘ und ‚*Führungsanspruch*‘ durchaus der ‚*Wille zur Macht*‘ aus, die Reflexionen dazu beziehen sich aber *nicht auf die Machtfülle einer Schulleitungsposition* und den Umgang damit. Dazu können verschiedene Überlegungen angestellt werden: Es kann sein, dass sich die Schulleitenden selbst nicht als ‚*machtvoll*‘ erleben und sich deshalb auch nicht mit den ‚*Machtaspekten*‘ ihrer Schulleitungsposition auseinandersetzen, auch wenn sie durch ihr Führungshandeln realiter Einfluss und Macht auf die

schulischen Organisationsmitglieder ausüben. Es kann auch sein, dass die Machtaspekte unter den Voraussetzungen der *egalitären Schulkultur* nicht ins Bewusstsein der Schulleitenden gelangen (dürfen) und eine Art *Selbstrestriktion* vorgenommen wird. Falls die Machtthematik den Schulleitenden eigentlich bewusst ist, diese aber auf dem schulkulturellen Hintergrund der *„egalitär-demokratischen Schule“* nicht zum Thema gemacht bzw. ausgesprochen wird, legt die Vermutung nahe, dass die *Machtfülle einer Schulleitungsposition* mit einem Tabu belegt ist. Somit setzte sich in diesem Aspekt das *schulkulturelle Selbstverständnis* von *Parität* und *Egalität* im *beruflichen Selbstverständnis der Schulleitenden* fort. Die fehlende Reflexion der ‚Machtaspekte‘ einer Führungsposition ist *nicht ohne Gefahren*: Einmal ist das Ausblenden der eigenen Machtfülle bei Weitem kein Garant dafür, dass mit der real vorhandenen Macht in der Schulleitungsposition verantwortungsvoll umgegangen wird. Des Weiteren können sich Führungspersonen ihrer Position auch nie sicher sein, denn nicht selten sind Vorgesetzte Ziel *mikropolitischen Aktivitäten* anderer Akteure (siehe Kpt. 5.2.1). Das dürfte insbesondere auf die noch wenig konsolidierte *schulische Führungsposition* der Schulleitenden zutreffen, sodass ein *Ausblenden der Machtfrage* bei gleichzeitiger Realität von Mikropolitik in der Schule als sozialer Organisationen, den produktiven Umgang mit mikropolitischen Taktiken verhindert. Hinweise hierzu enthalten *Selbst- und Fremdreferenzen* von Schulleitenden mit *„gravierenden Erfahrungen vom Scheitern“*: Beide hatten die hinter ihrem Rücken ablaufenden *mikropolitischen Aktivitäten schulinterner Akteure* (zu) spät erkannt.

12.1.10 C: Zur Differenzierung in den Strukturmerkmalen

Bei der Analyse der *Selbst- und Fremdreferenzen* fallen zwei *Strukturmerkmale* des Samples auf, die einen ‚Unterschied machen‘: das *personenbezogene Strukturmerkmal* ‚Geschlecht‘ sowie das *stellenbezogene Strukturmerkmale* ‚Schulleitungs- und Führungsmodell‘ (siehe Kpt. 8.1, *Samplemerkmalen*).

12.1.11 C1 Personenbezogenes Strukturmerkmal ‚Geschlecht‘

C1.1 Schulleitungstätigkeit als berufliche Chance von Lehrern in der Lebensmitte

Die Motive für den Berufswechsel in die Schulleitungsposition weisen geschlechtsspezifische Tendenzen auf: Für Lehrer bedeutet dies die Chance, den Lehrberuf hinter sich zu lassen.

- Die Hälfte der befragten Schulleiter sah im Berufswechsel die Chance, aus dem Lehrerberuf auszusteigen. Auch wenn einige unter ihnen weiterhin unterrichten, war die Vorstellung als *„Lehrer alt zu werden“* für Lehrer im mittleren Alter ein oft genanntes Motiv, in die schulische Führungsposition zu wechseln.

Die hier aufgefundene geschlechtsspezifisch verteilte motivationale Tendenz für den Berufswechsel ist in dieser Prägnanz bemerkenswert: Führen sieben von zwölf Befragten an, durch den Berufswechsel den Lehrberuf bewusst hinter sich gelassen zu haben, führt keine der befragten Frauen dieses Motiv an. Dazu gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze: Einer würde lauten, dass entsprechend den Ergebnissen der empirischen Studie von Miller (2001) die befragten Männer ab mittlerem Lebensalter in *konventionellen Paarmodellen* leben, in denen sie den Part der *Ernährerrolle* übernahmen (siehe Kpt. 8.1.4, Abb. 33). In diesem Lebensmodell ist für Männer der finanzielle Spielraum für berufliche Veränderungen mit einer kostspieligen Weiterbildung oder Zweitaus-

bildung in der Regel eingeschränkt. Die Berufsbiografien der befragten Schulleiter vollzogen sich mehrheitlich innerhalb der Strukturen der Aargauer Volksschule, wobei hier die Möglichkeiten eines sozialen Aufstiegs eingeschränkt waren. Die *systemische Ausdifferenzierung* der Aargauer Volksschule in operative Führungsstrukturen vor Ort bietet deshalb für diese Gruppe von Männern im mittleren Alter eine attraktive berufliche Option (vgl. Smelser 1985, 1990; siehe Kpt. 4.4.1). Weil sich der berufliche Aufstieg innerhalb der schulischen Strukturen vollzieht, fallen die mit einer beruflichen Umorientierung verbundenen finanziellen Risiken und Einbussen weitgehend weg, zumal die Kosten für die Aus- und Weiterbildung der Aargauer Schulleitenden weitgehend vom Kanton übernommen wurden. Das bedeutet nun nicht, dass die systemische Ausdifferenzierung in operative Führungsstrukturen für die befragten *Schulleiterinnen* keine berufliche Chance darstellte, sondern dass der Berufswechsel in deren *Selbst- und Fremdreferenzen* nicht als bewusst gewählte Option ‚weg vom Lehrberuf‘ repräsentiert ist. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die befragten Schulleiterinnen wegen ihrer variantenreichen Berufsbiografien (siehe Anhang) die Schulleitungsposition weniger als das ‚Verlassen alter Bahnen‘ bewerten als die befragten Schulleiter.

C1.2 Wahrnehmung und Vorgehen bei inadäquaten Rollenerwartungen

Schulleiter erkennen rolleninadäquate Erwartungen seitens der Lehrpersonen und schreiten dagegen ein; in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleiterinnen fehlen Repräsentationen inadäquater Rollenerwartungen, hingegen erleben sie mehr Widerstand als die befragten Schulleiter.

Diese Ergebnisse lassen verschiedene Interpretationen zu: Es ist nicht zu vermuten, dass an Schulleiterinnen weniger rolleninadäquate Erwartungen gestellt werden als an Schulleiter; eher ist aufgrund der *geschlechtsspezifischen Sozialisation* (Bilden, 1998; Flaake, 1998) und Attribution (Fried et al., 2001; siehe Kpt. 5.3) zu vermuten, dass Schulleiterinnen diese weniger wahr- bzw. eher hinnehmen, vielleicht weil sie vermehrt nach Harmonie streben und Konflikte scheuen oder weil sie kulanter sind im Hinnehmen von *wahrgenommener Indifferenz*. Jedenfalls ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleiter in diesem Punkt *mehr Konfrontationsfreudigkeit* repräsentiert: Stellen sie Unkonformitäten in den an sie gerichteten Rollenerwartungen fest, schreiten sie eher dagegen ein und klären den Sachverhalt; damit stabilisieren sie sowohl ihre *Führungsposition* als auch die *Führungsstrukturen* in ihrer Schule (vgl. Schimank, 2000).

Die Schulleiterinnen nehmen mehr Widerstand wahr als die Schulleiter – Ausnahmen bilden die beiden Schulleitenden mit *‚gravierenden Erfahrungen vom Scheitern‘* (siehe Kpt. 4, *Einleitung*). Hierfür bieten *geschlechtsspezifische Attribuierungsstile* und *soziale Wahrnehmung* einen Erklärungsgehalt, sodass Schulleiterinnen allenfalls inadäquate Rollenerwartungen seitens der Lehrpersonen zwar bemerken, diese aber als *persönlichen Angriff* bzw. als Widerstand und nicht als Rollenindifferenz seitens der Lehrpersonen interpretieren und bewerten. Auf der anderen Seite erlebten die beiden Schulleiter mit *‚gravierenden Erfahrungen vom Scheitern‘* massiven Widerstand seitens der Lehrpersonen, den sie zuerst nicht als solchen wahrhaben wollten oder aufgrund individueller Persönlichkeitsdispositionen nicht wahrnehmen konnten. Auch hier kann ein geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Attributionsstil zugrunde liegen, indem sich Männer als ‚unangreifbar‘ in ihrer Führungsposition erleben und *Widerstand* nicht in ihr *berufliches Selbstverständnis* passt. Auch könnte sein, dass kollegialer Widerstand auf Frauen bedrohlicher wirkt als auf Männer und Männer Widerstand vorderhand ‚sportlich‘ nehmen und damit ‚kein Problem haben‘ – bis sie mit den Effekten massiv konfrontiert werden.

C1.3 Bezogenheit auf Schüler/innen und Unterricht

Die Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleiterinnen enthalten mehr Hinweise von Schüler- und Unterrichtsbezogenheit als jene der Schulleiter.

- In den intrinsischen Motivationslagen aber auch in der *persönlichen Führungskonzeption* enthalten die *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleiterinnen etwas mehr schülerbezogene und unterrichtsbezogene Aspekte; sieben der acht befragten Schulleiterinnen führen bspw. *pädagogische, kind- und entwicklungsorientierte Motive* für den Berufswechsel in die Schulleitungsposition an.

Dies entspricht den Ergebnissen empirischer Studien zu Schulleitenden, wo wie hier die geschlechtsspezifischen Differenzen ausfallen (vgl. u.a. Kansteiner-Schänzlin, 2003; siehe Kpt. 2.3.2). Anzufügen ist, dass in der hier vorliegenden Studie im Gegensatz zu den in der Theorie angeführten empirischen Forschungsergebnissen *kein* geschlechtsspezifischer Unterschied in den *Selbst- und Fremdreferenzen* bezüglich *kooperativ-partizipativer Führung* und / oder der *Innovationsbereitschaft* aufgefunden wurden.

C1.1 Selbstwahrnehmung und Selbstkritik

Selbstbeschreibungen der Schulleiterinnen enthalten selbstkritische Aspekte wohingegen sich Schulleiter selbstbewusst als ‚führungsstark‘ darstellen.

- Schulleiter bezeichnen sich als ‚Autoritätsperson‘, als ‚Alphatier‘ und als ‚zur Führung prädestiniert‘. Die befragten Schulleiterinnen geben zwar implizit zu verstehen, dass sie Führungsansprüche hegen, formulieren diese aber weitaus zurückhaltender.
- Es sind vornehmlich Schulleiterinnen, die von persönlichen Schwierigkeiten in der Führungstätigkeit sprechen, von der ‚Furcht vor Widerstand‘, davor ‚zu wenig gut‘ zu sein, ‚nicht genügend zu motivieren‘.

Auch wenn die Selbstbeschreibungen nicht auf alle Befragten zutrifft, sind die geschlechtsspezifischen Tendenzen kaum zufällig; die *geschlechtsspezifische Sozialisation* und ein *weiblicher Attribuierungsstil* tragen zu einer Selbstwahrnehmung bei, sodass gleiche Handlungen und vergleichbare Handlungsergebnisse zu geschlechtsspezifisch unterschiedlichen (*Selbst-*)*Bewertungen* und auf Dauer zu *unterschiedlich stabilem Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen* und *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* führen (siehe Kpt. 5.3). Die *weibliche Sozialisation*, damit verbundene Attribuierungsstile und gesellschaftliche Normen erschweren es Frauen, sich selbst, ihre Leistungen und ihre Qualitäten in den Vordergrund zu stellen. Eine Befragte stellt beispielsweise fest, bei sich selbst die Defizite und weniger die eigenen Fähigkeiten zu beachten. Bei einigen der befragten Schulleiterinnen wurde durch die Führungstätigkeit offensichtlich ein *Prozess hin zu mehr Bewusstsein für die eigenen Stärken* in Gang gesetzt. Dass sich die befragten Schulleiterinnen weitaus zurückhaltender als Führungsperson darstellen als Schulleiter und im Gegensatz zu diesen auf ihre (vermeintlichen oder tatsächlichen) Schwächen verweisen, die solche – abgesehen von den Aussagen der beiden Schulleiter mit ‚*gravierenden Erfahrungen vom Scheitern*‘ – schlichtweg unterlassen, sind als *Effekte weiblicher Sozialisation* zu werten.

12.1.12 C2 Systembezogenes Strukturmerkmal: ‚Schulleitungsmodell‘

Stufenleitende in Kontakt zu den Bedürfnissen der Lehrpersonen

Stufenleitende und Gesamtschulleitende betonen Aspekte der Beziehungsgestaltung und Werte wie ‚Partizipation‘, ‚Vertrauen‘, ‚Freiheit‘, ‚Spielraum und Autonomie für Lehrpersonen‘ sowie ‚Nähe zu den Leuten‘ weitaus häufiger als ‚übergeordnete Gesamtschulleitende‘.

Stufenleitende und Gesamtschulleitende ohne Stufenleitungen, denen Lehrpersonen direkt unterstellt sind, erfahren unmittelbarer und direkter die Bedürfnisse, Ansprüche und Widerstände der einzelnen Lehrpersonen. *Stufenleitende und Gesamtschulleitende* stehen stärker im Spannungsfeld von *Steuerung schulischer Gesamtentwicklung* der *Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Lehrpersonen* als ‚übergeordnete Gesamtschulleitende mit Stufenleitungen‘ (vgl. Roos, 2006). Daher ist nachvollziehbar, dass die erstgenannte Gruppe in ihren *Selbst- und Fremdreferenzen* weitaus mehr Aspekte von ‚Partizipation‘, ‚sozialer Nähe‘, ‚gewähren von Freiräumen‘ repräsentiert als jene der ‚übergeordneten Gesamtschulleitenden‘. Letztere stehen allerdings durch die ‚soziale Distanz‘ in diesem Sample mehr in Gefahr, von widersprüchlichen Erwartungen und Ansprüchen der involvierten schulischen Akteurgruppierungen (Lehrpersonen, Schulpflege und hier insbesondere auch seitens des Gemeinderates) ‚zerrieben‘ zu werden (siehe Kpt. 11.1.3).

12.1.13 D: Unterstützende und hinderliche Faktoren auf den schulischen Systemebenen

Faktoren des *Gelingens* wie *Misslingens* für die operative Führung werden in der Folge bezogen auf die *Mikroebene der Schulleitungsperson*, die *Mesoebene der Einzelschule* und die *Makroebene* (Bildungspolitik und Bildungsverwaltung) vorgestellt.

12.1.14 D1 Mikroebene der Schulleitungsperson: Führungshandeln und Führungseigenschaften

D1.1 Dominanzanspruch der Schulleitungsperson

Können Führungsanspruch und ein Selbstverständnis von sich als ‚Alphatier‘ sowie Aufgabenbezogenheit nicht durch eine ‚gute Beziehungsqualität‘, ‚Empathie‘, ‚soziale Nähe‘ zu den Lehrpersonen und eine ‚kooperativ-partizipativen Führung‘ ausgeglichen werden, besteht die Gefahr des Scheiterns in der operativen Führung.

- ‚*Einzelherrschende*‘, ‚*Alphatiere*‘, ‚*Ich-Bezogenheit*‘ sowie ein ‚*demonstrativer Führungsanspruch*‘ bei gleichzeitig *schwacher Kooperationsfähigkeit* und ‚*fehlender Partizipationsbereitschaft*‘ und ‚*geringen empathischen Fähigkeiten*‘ sind in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden ‚*ohne Erfahrungen vom Scheitern*‘ als *hinderliche Eigenschaften* von Schulleitenden repräsentiert, ebenso wie ein ‚*autokratisch-direktives Führungsverständnis*‘ und das Fällen von ‚*einsamen Entscheidungen*‘.
- Weitere wenig förderliche Handlungen sind ‚*Eingriffe in die Gestaltungsräume und die Entscheidungsfreiheiten der Lehrpersonen bezüglich Unterrichtsgestaltung*‘, ‚*zu viel aufs Mal zu wollen*‘ und als Führungsperson ‚*zu wenig Geduld*‘ zu haben.

Die Schulleitenden mit *„gravierenden Erfahrungen vom Scheitern“* vernachlässigen die *Beziehungspflege* und weisen eine *hohe Aufgabenorientierung* mit *geringer Beziehungsorientierung* auf. Schulleitungspersonen, die von den Lehrpersonen als *„ich-bezogen“*, mit *„starkem Geltungsdrang“* und *dezidiertem Führungsanspruch* wahrgenommen werden, *„verstossen“* gegen das *schulkulturelle Selbstverständnis* von *Egalität* und *Parität* und wecken durch einen dezidiert kommunizierten Führungsanspruch *ohne* gleichzeitige Ausbalancierung durch *partizipatives* und *kooperatives Führen* und *„sozialer Nähe“* bei den Lehrpersonen Widerstand und Ablehnung (siehe Kpt. 3.6.2, *Balance in der operativen Führung*). Kommunizierte Führungsansprüche können durch persönliche Eigenschaften und Führungshandlungen kompensiert werden wie beispielsweise durch die *Pflege persönlicher Beziehungen*, durch Aufmerksamkeit für die *Bedürfnisse der/des Einzelnen*, durch *Empathie* etc. also durch ein Verhalten, das sich auf die *positive Beziehungsgestaltung* ausrichtet. Hier schliesst sich der Hinweis zu *hoher Aufgabenorientierung* bei *tiefer Beziehungsorientierung* als Risikofaktor der operativen Führung an. Als *kompensatorische Eigenschaften* für wenig förderliche Führungseigenschaften können auch *Fachwissen*, *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* oder *soziale Beziehungen* der Schulleitenden (vgl. Yukl, 2000; siehe Kpt. 5.1.4, *Machtbasen*) wirken.

D1.2 Fehlende Kenntnisse und mangelnde fachliche Fähigkeiten

Fehlendes „pädagogisches Verständnis“ sowie mangelhafte „fachliche Fähigkeiten“ erschweren eine erfolgreiche operative Führung und „qualitativ unzureichender Unterricht“ untergräbt die Legitimation und Akzeptanz der Schulleitenden.

- Fehlen der/dem Schulleitenden *fachliche Fähigkeiten*, *Kenntnisse* zu Führung und zum Schulsystem, verbunden mit *mangelhaften kognitiven Fähigkeiten* und *eingeschränkter persönlicher Flexibilität*, sind dies problematische persönliche Eigenschaften.

Aus den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden sind eine Reihe der in der Theorie angeführten Eigenschaften, über welche eine Führungs- bzw. eine Schulleitungsperson verfügen sollte (vgl. u.a. Conger et. Al., 1998; Dubs, 2006; Fend, 2006; siehe Kpt. 5.4.1; Kpt. 5.5.6) repräsentiert. Allerdings ist hier nicht zu erkennen, welche der Fähigkeiten mit anderen kompensiert werden können (vgl. McCall & Lombardo, 1986, zitiert nach Neuberger, 2002; siehe Kpt. 5.1.1). Es stellt sich die Frage, ob beispielsweise *fehlende fachliche Kenntnisse* durch *persönliche Eigenschaften* und *Verhaltensweisen* wie *hohes Engagement*, *Empathie*, *Zuwendung* etc. aufgewogen werden können. Aus der Führungsforschung ist bekannt, dass vorab der Faktor *Intelligenz* statistisch diskriminanz zwischen Führenden und Geführten ist und andere Faktoren eine untergeordnete Rolle spielen bzw. von der Führungssituation abhängen (Schmidt & Hunter, 1998, zit. nach von Rosenstiel, 2009a). In Bezug auf die vorliegende Untersuchung bleibt die Feststellung, dass auch wenn Führungssituationen in der lokalen Schule je unterschiedliche Ansprüche an Schulleitende stellen, ein *Fehlen von Führungsfertigkeiten* und *mangelnde Systemkenntnisse* einen Einfluss auf eine erfolgreiche Schulleitungstätigkeit haben. Dass insbesondere mangelhafte *Qualität des eigenen Unterrichts* zu *Legitimations- und Akzeptanzproblemen* führt, wurde bereits gesagt. Dass Schulleitende über ein *„pädagogisches Verständnis“* verfügen müssen, gilt dabei insbesondere für *Gesamtschulleitende ohne Stufenleitende* und *Stufenleitende*. Sie sind in direktem Kontakt mit den Lehrpersonen und steuern die Schul- und Unterrichtsentwicklung in ihren Kollegien, sodass für sie *Kenntnisse zu pädagogischen Prozessen* unabdingbar sind. Fehlen diese einer Schulleitungsperson mit *direkter Führungsverantwortung*, wird es schwierig sein, Entwick-

lungsprozesse zu steuern und / oder hierfür bei den Lehrpersonen Akzeptanz zu erlangen. Daraus folgt, dass *„übergeordnete Gesamtschulleitende“* eher *ohne pädagogischen beruflichen* Hintergrund eine Schule erfolgreich zu führen vermögen, als Schulleitende mit direkter Vorgesetztenfunktion bei Lehrpersonen. Voraussetzung ist auch hier, dass sie über ein *„pädagogisches Verständnis“* verfügen wobei dessen Inhalte zu definieren wären. Es bleibt aber die grundlegende Frage nach der Akzeptanz durch die Lehrpersonen, wenn Schulleitenden eigene Unterrichtserfahrungen fehlen.

D1.3 Fehlende Visionen und langfristige Zielsetzungen

Fehlen der Schulleitungsperson jegliche Visionen und Vorstellungen, wohin sie die Schule führen will, kann dies ein Prädiktor für Misslingen der operativen Führung sein.

- Die Schulleitenden mit *„gravierenden Erfahrungen vom Scheitern“* waren nicht in der Lage, *Visionen* für die von ihnen geleiteten Einzelschulen zu skizzieren oder *längerfristige Entwicklungsperspektiven* zu formulieren.

Das Entwickeln von *Visionen, Ideen und Vorstellungen* einer *langfristigen, inhaltlichen, organisationalen Entwicklungsperspektive* ist ein wesentliches Element von *transformationaler Leadership* (siehe Kpt. 5.5.4) sowie von *charismatischer Führung*. In Bezug auf die Visionsentwicklung für Schulen weist Fullan (1999) darauf hin, dass eine Vision anfänglich skizziert, vage beschrieben werden kann und dann in der *laufenden Praxisgestaltung* Schritt um Schritt Konturen und Formen annimmt. Deshalb bleiben *Visionen* verbal in der Skizze stecken und münden erst später in *konkrete Leitsätze*, in ein *Schulprogramm* und in zeitlich *konkrete Umsetzungspläne* ein (siehe Seitz et al., 2005, *strategisches Management*). In der Visionsentwicklung geht es um die kreative Arbeit an imaginierten Vorstellungen dessen, was werden und einmal sein soll; daher sind die Aspekte der *„persönlichen Führungskonzeption“* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der befragten Schulleitenden auch als *Visionen* zu werten. Um Visionen zu entwickeln braucht es *Wissen, Kenntnisse, Erfahrung* sowie *Konzentration* und *Musse*. Bezüglich der beiden Schulleitenden mit *„gravierenden Erfahrungen vom Scheitern“*, die beide *keinerlei Visionen* oder *längerfristige Zielsetzungen* für die von ihnen geleiteten Schule nannten sowie kaum Aussagen zu ihrer *„persönlichen Führungskonzeption“* machten, ist zu bedenken, dass sie sich in einer Art *„Überlebenskampf“* befanden. Anzunehmen ist, dass wahrscheinlich bereits während ihrer Schulleitungstätigkeit *langfristige Zielsetzungen* dadurch in den Hintergrund rückten. Es stellt sich hier aber doch die Frage, ob diese beiden Schulleiter unter anderem – oder massgeblich – deshalb *„gescheitert“* sind, weil sie *keine Visionen* hatten oder ob dies ein Artefakt der Befragungsumstände darstellt. Die Beantwortung dieser Frage bleibt offen; allerdings liegt nahe, dass Schulleitende, die aus welchen Gründen auch immer *keine Visionen* für ihre Schulen entwickeln, kaum in der Lage sind, *Sinn* für ein *„übergeordnetes Gemeinsames“* im Lehrerkollegium zu stiften, sodass weder *Gefolgschaft* hergestellt noch *Motivation* und *Engagement* der Lehrpersonen auf *langfristige Ziele* hin ausgerichtet werden können (vgl. Dubs, 1994, 2006; siehe Kpt. 5.5.4, *transformationale Leadership*).

12.1.15 D2 Mesoebene der lokalen Einzelschule

D2.1 Schulleitungsmodell und geklärte Funktions- und Verantwortungsbereiche

Ein funktionales Schulleitungsmodell mit einem Funktionendiagramm, in dem die Kompetenzen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der einzelnen Funktionen geklärt sind und wo sich die Akteure in der Praxis an die Vereinbarungen halten, ist ebenso Voraussetzung für ein Gelingen der operativen Führung wie eine grundlegende Übereinstimmung im Führungsverständnis von operativer und strategischer Führung.

- Das Schulleitungs- und Führungsmodell muss den Bedingungen der Einzelschule vor Ort entsprechen; mit Vorteil ist dieses *unter Mitwirkung der betroffenen Akteurgruppierungen* zu entwickeln. Die *Aufgaben-, Verantwortlichkeits- und Kompetenzbereiche der schulischen Funktionen* müssen festgelegt und von den Akteuren *eingehalten* werden.
- Grundsätzlich *divergierende Führungswerte* und *-vorstellungen* von strategischer und operativer Führung beinhalten das Potential des Scheiterns für Schulleitende.

Die lokalen Behörden sind befugt, das Schulleitungs- und Führungsmodell ihrer Einzelschule zu bestimmen und sie stellen die Schulleitungspersonen ein, deren direkt vorgesetzte Instanz die Schulpflege ist. Mit der Konsolidierung der *„Geleiteten Schule“* dürften sich auch die Ansprüche der Lehrpersonen an die Mitbestimmung verändern; in der Anfangszeit des *„neuen Paradigmas“* war es aber mit Sicherheit unklug, den in der *„egalitär-demokratischen Schule“* beruflich sozialisierten Lehrpersonen jegliche Mitwirkung an der Entwicklung des Schulleitungs- bzw. Führungsmodells zu versagen. Das damit verbundene *autokratisch-autoritäre Führungsverständnis* der Schulbehörde weist unmittelbar auf die Problematik eines in den Grundwerten *stark divergierenden Führungsverständnisses* von Schulleitung und Schulpflege hin: Wird von der Schulleitung ein Führungshandeln verlangt, das den Grundwerten ihrer *„persönlichen Führungskonzeption“* widerspricht, liegt für die betroffene Schulleitungsperson ein *Person-Rollenkonflikt* vor, dem nur begrenzt mit *role making* begegnet werden kann (siehe Kpt. 4.2.3), sodass letztlich die Kündigung der Schulleitungsstelle als einziger Ausweg dient. Bei Konflikten wegen *grundlegender Differenzen in der Führungsphilosophie* ist die Schulleitung aufgrund ihrer formal schwächeren Positionsmacht kaum in der Lage, ihre Führungswerte in die Praxis umzusetzen, da letztlich die Schulpflege die *formale Machtbasis* besitzt, den im öffentlich-rechtlichen Anstellungsverhältnis abgeschlossenen Anstellungsvertrag unter Einhalten der gesetzlichen Fristen aufzulösen. Verbunden mit *eskalierenden Konfliktstufen* (Glasl, 2010/1980; siehe Kpt. 5.5.1) führt dies mitunter zu massiven Belastungen der involvierten Akteure und mithin zu *„menschlichen Tragödien“*.

D2.2 Eingriffe der strategischen Führung in die operative Führung

Eingriffe der strategischen Führung in die operative Führungstätigkeit der Schulleitenden schwächt deren Position und fördert mikropolitische Aktivitäten seitens individueller Akteure; dies gilt insbesondere für das Zurückbehalten der Personalführung durch die Schulpflege.

- Schulpflegemitglieder sind zuweilen im ‚*alten Paradigma*‘ verhaftet und greifen in die operative Führung ein; besonders gravierend ist das *Beibehalten der Personalführung in der Kompetenz der Schulpflege*.

Zu Beginn der Umsetzung der neuen Führungsstrukturen bestand der grösste Hinderfaktor für die operative Führung in *Eingriffen der strategischen Führung in die operative Führungsarbeit*. Behält die Schulpflege die *Personalführung* in ihrer Kompetenz, fehlt den Schulleitenden das effektivste Führungsinstrument und bedeutet eine gravierende Schwächung der operativen Führungsposition. Ein Verhaftet-Sein der Schulpflege im ‚*alten Paradigma*‘ und damit verbundene Eingriffe in die operative Führung, ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden als *virulente Machtthematik* der strategischen Führung repräsentiert. Es mag zwar sein, dass im Übergang zum ‚*neuen Paradigma*‘ im Sinne einer Unterstützung der Verbleib der Personalführung bei der Schulpflege angesagt war (vgl. Roos, 2006); dennoch wird dadurch die Führungsposition der Schulleitenden *unterminiert* und *geschwächt*. Eingriffe der Schulpflege in die operative Führungsarbeit bewirken *Verunsicherung*, für welche individuelle Akteure im Paradigmenwechsel besonders anfällig sind und sie neutralisieren im Sinne der *Substitutionstheorie* (siehe Kpt. 5.1.5) die Führungshandlungen der Schulleitenden. Es entsteht ein *Machtvakuum*, das Lehrpersonen in die Lage versetzt, sich an jene innerschulische Instanz zu wenden, bei der sie das grösste Einflusspotential vermuten. Das öffnet *mikropolitischen Aktivitäten* Tür und Tor, sodass individuelle Akteure ihre Intentionen und Interessen, die nicht mit der ‚*offiziellen Ordnung*‘ übereinstimmen, gezielt durchzusetzen vermögen (Neuberger, 2006, 2009; siehe Kpt. 5.2.1); bei den Lehrpersonen geht es dabei insbesondere um die Sicherung ihrer bisherigen *professionellen Handlungsautonomie* (vgl. Altrichter et al.; 1996, Ball, 1990; siehe Kpt. 5.2.2). Alltagssprachlich gesagt, wird durch Eingriffe der Schulpflege in die operative Führung den Lehrpersonen die Gelegenheit geboten, *Schulleitung und Schulpflege gegeneinander auszuspielen*. Die *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden mit ‚*Erfahrungen vom Scheitern*‘ zeigen, wie schwierig es für eine schulische Führungsperson wird, wenn sich die Schulpflege auf *Machtspiele* und *taktische Einflussnahme* der Lehrpersonen einlässt und / oder selbst mikropolitisch gegen die Schulleitung zu agieren beginnt.

D2.3 Fehlende Kooperation und Verhaftet-Sein der Lehrpersonen im ‚alten Paradigma‘

Eine kollektive Verweigerungshaltung der Lehrpersonen gegenüber schulischen Entwicklungen und eine Zurückweisung des Berufsauftrages durch die Lehrpersonen ist für die operative Führung ein erheblicher Misslingensfaktor.

Eine *ablehnende Haltung* gegenüber der *kantonalen wie lokalen Schul- und Unterrichtsentwicklung* stellt die operative Führung einer Einzelschule vor eine schwierige Ausgangslage. Lehnen Lehrpersonen den neuen Berufsauftrag ab und verharren in Haltungen des ‚alten Paradigmas‘ kommen Schulleitende an ihre Grenzen.

Im Rahmen der Personalführung sind Schulleitende formal ermächtigt, von den Lehrpersonen einzufordern, den *Berufsauftrag* zu erfüllen und beispielsweise an schulinterner Weiterbildung, gemeinsamen Entwicklungsgefässen u.a. zu partizipieren. Auch sind im Rahmen der Personalführung Mitarbeitendengespräche mit individuellen Zielsetzungen (siehe Kpt. 5.4.6, *Management by Objectives*) vorgesehen. Verweigert sich eine Lehrperson in inakzeptabler Weise, kann die Schulleitungsperson im Rahmen der Möglichkeiten einer öffentlich-rechtlichen Institution Massnahmen einleiten und Sanktionen durchsetzen. Was theoretisch bzw. auf dem Papier einfach zu formulieren ist, gestaltet sich in der konkreten Führungspraxis hingegen weitaus schwieriger: Kontinuierliches, systematisches und ehrliches Feedback sowie eine Qualifizierung der Arbeitsleistung sind bei den Lehrpersonen im *schulkulturellen Selbstverständnis professioneller Autonomie* des ‚alten Paradigmas‘ kaum enthalten (siehe Kpt. 3.1.2). Direkte Führung und Leistungsbeurteilung durch die vorgesetzte Schulleitungsperson lösen Unbehagen bis hin zu offenem Widerstand aus. Die *Personalführung* bildet den ‚Kulminationspunkt‘ der operativen schulischen Führungsaufgabe – jedenfalls im Paradigmenwechsel und so lange bis das ‚neue Paradigma‘ im *beruflichen Selbstverständnis* der Lehrpersonen integriert ist.

Ist der Widerstand gegen den Berufsauftrag und gegen die operative Führung auf einzelne Lehrpersonen beschränkt, hat die Schulleitung im ‚neuen Paradigma‘ Personalführungsinstrumente zur Hand; bietet hingegen eine bedeutende Akteurgruppe oder das gesamte Kollegium *kollektiven Widerstand*, beharren Lehrpersonen vereint auf ihrer *professionellen Autonomie* und *verweigern die Mitarbeit*, bringt dies die Schulleitung an ihre Grenzen. Nehmen Lehrerkollegien vollumfänglich Distanz und unterlaufen sukzessive den Berufsauftrag, ist auch beste *transformationale Leadership* wirkungslos: Die Schulleitungsperson kann dann lange versuchen, ihre *Visionen* überzeugend zu vermitteln und es wird ihr auch bei höchstem, persönlichem Engagement kaum gelingen, im Kollegium *Sinn* und *Gefolgschaft* für *langfristige Entwicklungsziele* herzustellen (siehe Kpt. 5.5.4). Besonders unter Druck geraten Schulleitende, wenn Lehrpersonen *mit dominanten Akteuren* innerhalb und ausserhalb der Schule *Allianzen* und *Koalitionen* bilden, um lokale oder kantonale Entwicklungen gezielt zu unterlaufen bzw. zu sistieren und / oder rückgängig zu machen (siehe Kpt. 4.2.6).

12.1.16 D3 Makroebene der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung

D2.4 Unzureichende Ressourcen als hinderliche Faktoren

In den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden sind Zweifel am Willen der Bildungspolitik, die ‚Führung der Einzelschule‘ durchzusetzen, repräsentiert; festgemacht werden die Zweifel an den unzureichenden Ressourcen.

- In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Befragten sind Zweifel am Willen der Bildungspolitik ‚Führung vor Ort‘ durchzusetzen und Mittel für die Professionalisierung der Schulleiterfunktion wie der Lehrerrolle zu sprechen, repräsentiert.

Die Leitungspensen für die schulische Führungsfunktion wurde ab dem 1. Januar 2006 kantonal geregelt; beanstandet wird von den Befragten, dass spezifische lokale Bedingungen teilweise unberücksichtigt bleiben und ein Sockel an Führungsaufwand in kleinen Schulen ebenso anfällt wie in grösseren. Mit einer Anpassung der Schulleitungspensen auf 1. Januar 2011 hat hier der Gesetzgeber in der Zwischenzeit versucht, Abhilfe zu schaffen. Es bleibt aber die Feststellung, dass knappe Ressourcen für die Schulleitungstätigkeit die konkrete operative Führung einer Einzelschule auf die Aufgabenbereiche *„Administration/Organisation“* und *„Information/Kommunikation“* einschränkt. Der ‚Verdacht‘ besteht, dass dies von Seiten der Bildungspolitik teilweise gewollt wird und die Schulleitungsaufgabe auf eine *Verwaltungstätigkeit* beschränkt bleiben soll.

Als prekär eingestuft, werden die Ressourcen für die Professionalisierung der Lehrerrolle; die Schulleitenden erleben das *Dilemma*, dass sie einerseits von den Lehrpersonen in grösserem Umfang *Partizipation* in der Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit verlangen müssen und dazu im *„neuen Paradigma“* auch per Berufsauftrag der Lehrpersonen berechtigt sind, die Anforderungen an die Mitarbeit aber ein Ausmass annimmt, bei dem vielfach auf *Freiwilligkeit, Einsicht* und *individuelles Engagement* der Lehrpersonen gesetzt werden muss, ohne sie dafür angemessen honorieren zu können (vgl. Krainz-Dürr, 2003). Die Schulleitenden handeln in den von der Makroebene bestimmten Strukturen und müssen deren ‚Unzulänglichkeiten‘ vor Ort in der operativen Führung auffangen und abarbeiten.

Erschwerend kommt zu den Befragungszeitpunkten (2005, 2008) ein sich abzeichnender und nun 2011 manifester Lehrpersonenmangel hinzu, der nicht nur den Kanton Aargau sondern die gesamte Deutschschweiz und auch Deutschland betrifft. Dies stellt die Schulführungsverantwortlichen vor die Schwierigkeit, jene Lehrpersonen zu finden, deren Haltungen und persönlichen Wertvorstellungen von Schule und Unterricht mit den Werten, Visionen und Zielsetzungen ihrer lokalen Schule korrespondieren. Schulleitende sind dadurch vermehrt mit Personal konfrontiert, das die Haltungen des *„neuen Paradigmas“* bislang wenig in sein berufliches Selbstverständnis integriert hat.

12.2 Weiterführende Überlegungen, Perspektiven und Ausblicke auf die Führung der Einzelschule vor Ort

Die Einrichtung operativer Führungsstrukturen auf der Mesoebene der Aargauer Volksschule befindet sich auch 2010/11 – gut fünf Jahre nach der obligatorischen Einführung – in der *Konsolidierungsphase*. Einerseits hängt dies mit dem Paradigmenwechsel, der sowohl eine Transformation des *beruflichen Selbstverständnisses* der involvierten Akteure als auch der *schulkulturellen Grundlagen* erfordert; dieser Wandel benötigt *Zeit* und erfordert *Beharrlichkeit*. Andererseits haben sich seit der Einführung von Schulleitungen Anfang 2006 bildungspolitische Veränderungen ereignet, die mit einem Wechsel in der Führung des BKS im Frühling 2009 verbunden waren. Bildungspolitiker/innen senden bezüglich der Umsetzung von operativen Führungsstrukturen 2010/11 keine eindeutigen Signale; damit wird ein Teil der schulischen Akteure in den Haltungen des ‚alten Paradigmas‘ bestärkt, andere werden verunsichert und / oder sind enttäuscht.

Abschliessend werden auf der Grundlage der Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie einige Punkte zur Schulleitungsfunktion im Kontext der Aargauer Volksschule aufgegriffen, die zu weiterführenden Gedanken anregen sollen.

12.2.1 Zur Weiterentwicklung und Professionalisierung der schulischen Funktionen: Schulleitung, Schulpflege und Lehrpersonen

Zur Professionalisierung der Schulleitungsfunktion

Aus der Schulleitungsforschung ist bekannt, dass es keine ‚gute‘ Schule mit einer ‚schlechten‘ Schulleitung gibt bzw. dass *Entwicklungsdefizite einer Einzelschule* immer auch mit *Leistungsdefiziten* einhergehen (vgl. Rosenbusch et al., 1997). Die Anforderungen an Schulleitende sind hoch und werden auch nach der Konsolidierung der operativen Führungsstrukturen anspruchsvoll bleiben. Die *fachliche Qualifizierung* der Schulleitenden, ihre fundierte Aus- und Weiterbildung und eine *systematische Professionalisierung* der Schulleitungsfunktion sind ein Gebot der Stunde, sollen sich die operativen Führungsstrukturen in den aargauischen Einzelschulen weiter stabilisieren. Mit der Professionalisierung der Schulleitungsfunktion wird die Stärkung des *beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses* fortschreiten. Das hier vorliegende Ergebnis, dass die befragten Schulleitenden in ihrer *beruflichen Identität unterrichtsbezogene und pädagogische Aspekte* beibehalten haben, ist in Anbetracht ihres gut ausgeformten und *stabilen Führungsrollenverständnisses* nicht weiter bedenklich – im Gegenteil, muss eine schulische Führungsperson doch ein ‚*Pädagogisches Verständnis*‘ besitzen und ein Verständnis für *pädagogische Prozesse* haben, soll sie in der Lage sein, Schul- und Unterrichtsentwicklung effektiv zu steuern (vgl. Dubs, 2006; Fend, 2008). Entscheidend für die Schulleitungstätigkeit sind *Führungskompetenzen* im Sinne von *Fähigkeiten*, die es den Schulleitenden erlauben *Pädagogische Führung, Personalführung* und *Qualitätsmanagement* professionell in der Einzelschule umzusetzen. Deshalb sind eine fundierte fachlich-inhaltliche Führungsausbildung und Angebote der Weiterqualifizierung für diese anspruchsvolle schulische Führungsfunktion unabdingbar.

Ein problematischer Aspekt des ‚alten Paradigmas‘, der sich aus dem *schulkulturellen Selbstverständnis* der *Egalität* und *Parität* im *beruflichen Selbst- und Führungsverständnis* der Schulleitenden fortsetzt, ist die *Tabuisierung des Machtaspekts einer Führungsposition*. Auch wenn nicht eindeutig ist, ob Reflexionen der Schulleitenden zu ihrer

Machtposition tatsächlich fehlen oder ob aufgrund *sozialer Erwünschtheit*, das Thema in den Interviews nicht angesprochen wurde, handelt es sich um ein bemerkenswertes Ergebnis. Ein reflexiver Diskurs zum Thema ‚Macht in der Führung‘ ist als Inhalt von Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden angezeigt.

Die Professionalisierung des Schulleitungsberufes ist abhängig von den Ressourcen, die für die Ausübung der operativen Führungsfunktion zur Verfügung stehen. Sind die Leitungspensen klein, wirkt sich dies nachteilig auf die Ausbildung eines *beruflichen Selbstverständnisses als Führungsperson* aus und es besteht die Gefahr, dass die Schulleitungstätigkeit analog des früheren *Rektorats* auf eine *Verwaltungsaufgabe* reduziert bleibt. Die Tatsache, dass in der Aargauer Volksschule Schulleitungsstellen oft als *Teilzeitarbeit angeboten werden*, wirkt einer Professionalisierung der Schulleitungsfunktion ebenfalls entgegen. Teilzeitarbeit wird mehrheitlich von Frauen geleistet und da *weiblich konnotiert*, ist sie mit *tieferem Sozialprestige* und *geringerer Entlohnung* verbunden (Bühler, 2001; Bühler et al., 2005). Es ist der Professionalisierung der Schulleitungsberufes kaum zuträglich, wenn die schulische Führungsarbeit von aussen als eine Beschäftigung wahrgenommen wird, die ‚nebenbei‘ erledigt wird. Und als Letztes sei daran erinnert, dass Schulleitende, die aus finanziellen Gründen auf ein Vollpensum angewiesen sind, bei einer Teilzeitstelle den Spagat zwischen der Lehrer- und der Schulleitungsrolle vollziehen müssen; dies kann die *Identifikation mit der Führungsrolle* beeinträchtigen.

Schulpflege

Die Schulpflege ist Teil einer gewachsenen *demokratischen Kultur*, in der die Volksschule seit ihren Anfängen in die lokalen Gemeindestrukturen eingebunden ist (siehe Kpt. 3.1.1). Der Schulpflege kommt dabei auch eine *vermittelnde Funktion* zu vorab zwischen der Gemeindebehörde und der Schule, deren Interessen sie vor dem Gemeinderat vertritt, sowie zwischen den Anliegen der Bevölkerung und der lokalen Einzelschule. Diese ‚Vermittlerposition‘ bleibt auch im ‚neuen Paradigma‘ bestehen, hingegen haben sich mit der Einführung von Schulleitungen die Aufgaben der Schulpflege merklich verändert: an Stelle einer operativ ausgerichteten Tätigkeit tritt die strategische Führung (siehe Kpt. 3.2.2). Dies erfordert sowohl eine Haltungsänderung sowie veränderte Qualifikationen der Schulpflegemitglieder. Zwar nehmen die Schulleitenden der Schulpflege operative Tätigkeiten ab, zeitliche Beanspruchung und fachliche Anforderungen an die strategische Führungsfunktion sind insgesamt aber kaum geringer geworden. Wohl gemerkt, viele Schulpflegen leisten im ‚neuen Paradigma‘ sehr gute Arbeit und genügen den Anforderungen bei Weitem, da engagierte und kompetente Personen dieses Amt ausüben. Dennoch ist zu beobachten, dass die Mitglieder der Laienbehörde sowohl fachlich wie zeitlich an Grenzen stossen und es schwierig ist, Personen für das öffentliche Amt zu gewinnen. Auch ist die Zusammensetzung der lokalen Schulpflege eher dem Zufall bzw. den Parteien und letztlich dem Stimmvolk überlassen. Entsprechend hoch ist die Fluktuationsrate. Insgesamt hat dies zur Folge, dass eine kontinuierliche, längerfristig ausgelegte strategische Führung der Einzelschule erschwert wird. Dies führt de facto zu einer *Schwächung der Schulpflege* und dazu, dass eine *informelle Verschiebung der Einfluss- und Machtpotentiale* stattfindet: Die Schulleitenden übernehmen dann realiter informell die strategische Führung, indem sie durch ihre *Expertenmacht* (Yukl, 2000) inhaltlich die Ausrichtung der Einzelschule bestimmen. Dies bedeutet eine von der Makroebene *nicht intendierte* (siehe Kpt. 4.2.6, *Transintentionalität / Phänomene dritter Art*) Umkehrung der Macht- und Führungsverhältnisse auf der Mesoebene der Einzelschule. Dies muss nicht immer zum Schlechten der Schule sein, insbesondere wenn die Schul-

pflege nicht in der Lage ist, ihre strategischen Führungsaufgaben zu erfüllen, ist dies für die Schulleitung eine naheliegende Option, um Entwicklungen in Gang zu setzen. Dies zeigt aber, dass im System etwas nicht (mehr) stimmt bzw. dysfunktionale Effekte bestehen. Ein problematischer Aspekt besteht bestimmt in der damit verbundenen Konzentration der *Deutungsmacht* bei der Schulleitung. Allerdings bleibt die Schulpflege auch bei schwacher Performance formal die vorgesetzte Instanz der Schulleitung. Als ein durch das Stimmvolk eingesetztes Organ verfügt diese über die *legitime Machtbasis* und das *formale Einflusspotential*, die Schulleitung im Konfliktfall zu entlassen. Fehlende oder mangelhafte Qualifizierung der Schulpflegemitglieder bedeutet aber auch, dass die strategische Führung nicht in der Lage ist, die Schulleitung bei defizitärer Führungsarbeit adäquat zu beurteilen und wirksam zu führen. So richten Schulleitende über längere Zeit Schaden an, wenn Schulpflegen nicht in der Lage sind, die operative Führungsarbeit nach professionellen Kriterien zu bewerten.

Da sich in Bezug auf das Zusammenwirken von Schulpflege und Schulleitung die Situationen in den aargauischen Gemeinden unterschiedlich gestalten, sind einheitliche Lösungen dieses systembedingten Problems nicht einfach zu entwickeln. Ein Fazit muss sein, dass die *Schulpflegfunktion* derart professionalisiert wird, dass sie die strategische Führung der Einzelschule effektiv auszuüben und die Schulleitung professionell zu führen vermag. Wie die Schulpflege professionalisiert werden soll, damit sie sowohl die wichtige Funktion des Bindegliedes zwischen der Schule und der Öffentlichkeit bzw. der Gemeinde beibehalten und dabei die legitimen Interessen der Eltern und Kinder gegenüber der Schule als auch der Schule gegenüber der Gemeinde wahrnehmen kann, muss überdacht werden.²²⁸

Lehrpersonen

Das *berufliche Selbstverständnis* des ‚alten Paradigmas‘ mit dem *Autonomie-Paritäts-Muster* (Lortie, 1972) ist bei einem Teil der aargauischen Lehrpersonen weiterhin wirksam und zeigt sich in verdecktem oder offenem Widerstand gegenüber dem *Berufsauftrag* und ihrer *Einbindung in die Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Betrifft dies informell dominante Akteure in der Lehrerschaft und findet der Widerstand eine Mehrheit im Kollegium, ist eine Weiterentwicklung der Einzelschule durch die operative Führung in Frage gestellt. Die Tatsache, dass ohne Lehrpersonen keine Schul- und Unterrichtsentwicklung möglich ist, ist sowohl den Schulleitenden wie den Lehrpersonen bewusst. Die Betonung der *kooperativen Führung* und des *partizipativen Führungsstils* in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden kommt nicht von ungefähr; Schulleitende sind sich bewusst, dass das Lehrerkollektiv das Einflusspotential besitzt, Entwicklungen nachhaltig zu unterlaufen. Deshalb erhält die Fähigkeit der Schulleitenden, die *Balance* zwischen den Führungspolen (siehe Kpt. 10.6.2) zu halten und ein Sensorium für Stimmungen im Kollegium zu entwickeln, um die schulischen Prozesse in angemessenem Tempo zu steuern, eine nicht unerhebliche Bedeutung für das Gelingen der lokalen Schulentwicklung.

In den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden gibt es Hinweise, dass Lehrpersonen die Verantwortung für die Entwicklung der Einzelschule den Schulleitungen überantworten und sich selbst aus der Verantwortung ziehen (vgl. Roos, 2006). Dabei schätzen die Lehrpersonen die Lage durchaus richtig ein, wenn sie davon ausgehen, dass

²²⁸ Das BKS hat zur Zukunft der Schulpflege bei den Verbänden und Interessenvertretenden im Herbst 2010 eine Vernehmlassung durchgeführt, deren abschliessende Beratung steht Ende 2011 noch aus.

ohne sie keine nachhaltige Entwicklung stattfindet und sie wissen auch, dass ohne ihr Engagement die Schul- und Unterrichtsqualität beeinträchtigt wird. Setzte sich diese in den *Selbst- und Fremdreferenzen* der Schulleitenden repräsentierte Haltung der Lehrpersonen in der Aargauer Volksschule durch, bedeutete dies ein weiterer *nicht-intendierter Effekt* der Einführung operativer Führungsstrukturen. Wohlgemerkt, es arbeiten in der Aargauer Volksschule viele engagierte Lehrpersonen, die sich im ‚neuen Paradigma‘ eingefunden haben, die ‚Geleitete Schule‘ mittragen und massgeblich zur Schul- und Unterrichtsqualität beitragen. Allerdings haben jene Lehrerkreise, die sich gegen das ‚neue Paradigma‘ sträuben durch die bildungspolitischen Entwicklungen Auftrieb erhalten und werden teilweise in ihrer Abwehrhaltung gegenüber schulischen Veränderungen bestätigt. Der momentane Lehrpersonenmangel (2010/2011) versetzt die Lehrpersonen auch in die Lage, ihre Stellen auszusuchen und so suchen sich nicht wenige bewusst Schulen mit funktionierender Schulleitung als Arbeitsort; andere hingegen finden Schulen, an denen Haltungen des ‚alten Paradigmas‘ weiterhin gepflegt werden.

12.2.2 Problempunkte und Perspektiven

Die Frage nach den austarierten Macht- und Einflusspotentialen der involvierten Akteure

Auch in der ‚Geleiteten Schule‘ sind zwischen den schulischen Funktionen die Machtverhältnisse austariert: keiner der Akteure kann seine Intentionen ohne die anderen vollumfänglich durchsetzen – und das ist gut so, auch wenn damit *Transintentionalität* und *Phänomene dritter Art* (vgl. Schimank, 2000) zur Regel werden und Kompromisse die schulischen Entwicklungsprozesse begleiten – letztlich ist das aktuell bestehende Aargauer Volksschulsystem das Ergebnis von *Aushandlungen dominanter gesellschaftlicher Akteure* (Weber, 1964/1922) bzw. der *Abarbeitung von Intentionsinterferenzen* (Schimank, 2000). Auch wenn demokratische Prozesse zuweilen einen langen Atem beim ‚Aushandeln‘ und ‚Abarbeiten‘ erfordern, bilde diese einen basalen Wert der direkt-demokratischen Politikultur, der nicht verloren gehen darf. Wie aufgezeigt, ist mit der *Einführung von Schulleitungen* eine Verschiebung der Kräfteverhältnisse zwischen den Akteuren verbunden: Die Schulleitung erhält ein grösseres formales Einflusspotential und die *professionellen Handlungsautonomie* der Lehrpersonen wird eingeschränkt; andererseits erhalten Lehrpersonen in den neuen Führungsstrukturen mehr Klarheit, erfahren Entlastung im administrativen Bereich sowie Schutz vor Übergriffen von aussen u.a. Dies allerdings setzt eine funktionierende Schulleitung voraus! Genügt eine Schulleitung in nachhaltiger Weise den fachlichen und persönlichen Ansprüchen nicht, setzt sie ihre formale Machtbasis zur Durchsetzung eigener Interessen ein und geht sie mit ihrer real vorhandenen *Positionsmacht* wenig verantwortungsvoll um, richtet sie in der lokalen Einzelschule erheblichen Schaden an. Solche Situationen sind in der Aargauer Volksschule partiell zu erkennen – beispielsweise durch die Verfahren der Externen Schulevaluation (Steiner et al., 2001). Vor destruktiven Effekten fürchten sich die in einem *Abhängigkeitsverhältnis zur Schulleitung* stehenden Lehrpersonen nicht zu Unrecht. Die Furcht, dass die Schulleitenden zu mächtig und die Lehrpersonen zu ‚gehorsam Ausführenden‘ ohne Mitbestimmungsrechte und Selbstverantwortung werden, ist in den *Selbst- und Fremdreferenzen* einzelner befragter Schulleitender als *bedrohliches Szenario* repräsentiert. Allerdings ist anzufügen, dass, auch wenn eine ‚Machtkonzentration‘ in den Schulleitenden nicht gänzlich undenkbar ist, doch damit gerechnet werden darf, dass das *schulkulturelle Selbstverständnis* der Lehrpersonen und *demokratische Haltungen* involvierter Akteurgruppierungen diesbezüglichen Tendenzen entgegenzuwirken wüssten. Zurzeit kämpfen Schulleitende eher damit, ihre

Führungsposition im System zu stabilisieren und den latent vorhandenen Widerstand zu transformieren und in positive Richtung zu steuern. Der Ansatz, den Schulleitenden mehr Führungsbefugnisse zu geben und deren formale Positionsmacht zu vergrössern und jene der Schulpflegen zu verringern oder letztere zur Gänze abzuschaffen, würde den Befürchtungen einer Machtkonzentration bei der Schulleitungsfunktion allerdings Nahrung geben. Deshalb muss dafür gesorgt sein, dass die *Balance* in den *Macht- und Einflusspotentialen* im Aargauer Volksschulsystem so erhalten bleibt, dass ein *Optimum an konstruktiver und effektiver strategischer wie operativer Führung* in der lokalen Schule ermöglicht wird und die Lehrpersonen ihre pädagogischen, methodisch-didaktischen und diagnostischen Fähigkeiten effektiv einbringen können.

Zu den ‚Erfahrungen vom Scheitern‘ in der operativen Führung

Eine Schulleitungsperson scheitert nie allein! Selbstverständlich sind es auch persönliche Dispositionen, Eigenschaften und Verhaltensweisen einer Führungsperson, die zum Erfolg einer operativen Führungsaufgabe beitragen – aber bei Weitem nicht ausschliesslich. Man kann zur Begründung eine *systemische Sichtweise* (siehe Kpt. 4.1.2), *Theorien zur systemischen Führung* (siehe Kpt. 5.1.5) genauso herbeiziehen wie eine *akteurtheoretische Perspektive* (siehe Kpt. 4.2.6) oder die Feststellungen der Führungstheorien, dass Führungserfolg massgeblich durch die spezifische Situation bedingt ist (siehe Kpt. 5.1.3) – und man kommt zum Schluss, was aufgezeigt wurde, dass das Zusammenspiel von strukturierenden Kontext- und Rahmenbedingungen auf den schulischen Systemebenen *und* das Handeln der beteiligten *individuellen Akteure* und *Akteurgruppierungen* den Erfolg gestalten, ermöglichen und auf Dauer sichern (vgl. Fend, 2006, 2008). Eine rein personenbezogene Perspektive, die der Schulleitung die alleinige Verantwortung für das Gelingen zuschiebt, ist ebenso inadäquat wie eine Haltung, die alles Misslingen auf die Bildungspolitik bzw. die Bildungsverwaltung schiebt oder auf das ‚widerständige‘ Verhalten von Lehrpersonen. Wird die aktuelle Situation in der Aargauer Volksschule 2010/11 betrachtet, besteht allerdings die Tendenz, die Schulleitenden als *exponierte Akteure* im System für Vieles verantwortlich zu machen, was durch strukturelle Bedingungen verursacht ist, die Schulleitende selbst nur bedingt oder gar nicht beeinflussen können, deren Auswirkungen sie aber vor Ort ‚auszuhalten‘ und zu bearbeiten haben. So bleibt die Schulleitungsaufgabe auch nach der Konsolidierung der Führungsstrukturen auf der Mesoebene der Einzelschule eine anspruchsvolle Tätigkeit, welche engagierten Personen im schulischen Berufsfeld eine beruflich interessante Herausforderung bietet.

Gestaltungsintentionen der Bildungspolitik – ein Wille zu funktionierenden operativen Führungsstrukturen auf der Mesoebene der lokalen Einzelschule

In Zeiten der Verknappung der öffentlichen Mittel fällt die Diskussion um eine ‚angemessene‘ Ressourcenverteilung angeregt aus; diese soll hier nicht geführt werden. Dennoch: Sowohl eine *professionelle schulische Führungsfunktion* wie die *professionelle Lehrerfunktion* bedürfen der Ressourcen. Werden diese durch die Bildungspolitik nicht bereitgestellt, ist Vieles in Frage gestellt. Die bestehenden Zweifel einiger befragter Schulleitenden am ‚Willen der Bildungspolitik‘ zur konsequenten Umsetzung von operativer Führung in der lokalen Einzelschule dürften sich mit der Abwahl des vorherigen Bildungsdirektors Anfang 2009 nicht verringert haben. Den Versuch *kollektiver Akteurgruppierungen*, systemische Ausdifferenzierungsprozesse rückgängig zu machen, ist eine von verschiedenen realen Varianten sozialen Handelns (vgl. Colomy, 1990, *fundamentalistische Regression*). Ein Mittel um die Konsolidierung der neuen Führungs-

strukturen zu stoppen, liegt wie gesagt darin, der ‚*Geleiteten Schule*‘ die Ressourcen zu beschränken bzw. zu entziehen; für die operative Führungsfunktion in der Einzelschule bedeutete dies eine Rückkehr zum Rektorat und die Reduktion auf *Verwaltungstätigkeiten*. Deshalb ist nicht von Ungefähr, dass bildungspolitische Kreise, die dem Paradigmenwechsel skeptisch gegenüberstehen und eingeleitete Entwicklungen rückgängig zu machen versuchen, dazu ansetzen, der ‚*Geleiteten Schule*‘ die Mittel zu kürzen, um der *professionellen Berufsausübung* von Schulleitenden und in logischer Konsequenz auch jene der Lehrpersonen einzuschränken. Dies kann mittel- bis langfristig nicht im Interesse der Qualität der Aargauer Volksschule sein, auch wenn einem Teil der Lehrerschaft Genüge getan würde. Sollte eine Rückkehr zum ‚*alten Paradigma*‘ durch dominante Akteurgruppierungen beabsichtigt sein, bedeutete dies, dass die Schul- und Unterrichtsentwicklung wie im ‚*alten Paradigma*‘ der ‚*egalitär-demokratischen Schule*‘, der Einsicht und dem Gutdünken der einzelnen Lehrperson obläge (siehe Kpt. 3.1).

Zur Chancengerechtigkeit im Aargauer Volksschulsystem bei divergierenden lokalen Voraussetzungen für Schulleitungen, Lehrpersonen, Kinder und Jugendliche

In mehrfacher Hinsicht wurde festgehalten, dass sich die lokalen Kontext- und Rahmenbedingungen in der Aargauer Volksschule unterscheiden und die Alimentierung der Einzelschule von den politischen Zusammensetzungen der Gemeindebehörden sowie der finanziellen Lage der Gemeinden abhängig ist. Durch die Ablehnung des „*Bildungskleeblattes*“ im Frühling 2009 vergrösserte sich – auch wenn dies seltsam anmutet – der Gestaltungsfreiraum auf lokaler Ebene der Einzelschule.

Der grössere Spielraum auf der Mesoebene des Aargauer Volksschulsystems hat allerdings den Preis zunehmender *innersystemischer Differenz*, sodass die schulischen und unterrichtlichen Bedingungen für Kinder und Jugendliche divergenter werden. Damit ist die Chancengerechtigkeit im System tangiert bzw. die Möglichkeit aller Schüler/innen unabhängig vom sozio-ökonomischen Status der Eltern und vom Wohnort ihre individuellen Fähigkeiten entsprechend ihres Potentials zu entwickeln. Nun mag man sagen, das Streben nach Chancengerechtigkeit sei immer schon ‚idealistisch‘ und ‚unrealistisch‘ gewesen; das kann aber kaum als Argument dienen, diesen Aspekt einer zunehmenden Systemdifferenz zu negieren. In einer liberalen, demokratischen Gesellschaft hat die Volksschule als gesellschaftliches Subsystem den Auftrag spezifische Funktionen zu erfüllen und hierbei ist die *Legitimationsfunktion* für den gesellschaftlichen Zusammenhalt bedeutsam (vgl. Fend, 1980; siehe Kpt. 4.1.4).

12.3 Rückblickende Methodenreflexion, Erkenntnisgewinn und weiterführende Forschungsfragen

Der qualitative Zugang in dieser Studie und die bewusst gewählte Beschränkung auf die *Selbst- und Fremdreferenzen* von Schulleitenden heisst auch, dass letztlich nur *ein* Ausschnitt der empirischen Wirklichkeit erfasst wurde und andere Zugänge unberücksichtigt blieben. Allerdings ist das vorliegende Datenmaterial verbunden mit einer fundierten Dokumentenanalyse zu den gesetzlich-normativen, institutionellen Rahmenbedingungen der ‚Geleiteten Schule‘ derart umfangreich und vielschichtig, dass die Auswertungen sowohl als aufwändig wie ergiebig bezeichnet werden können. Mit der ‚unorthodoxen‘ Unterscheidung zwischen den *Selbst- und Fremdreferenzen* zu *Ideal- und Sollvorstellungen* und zur *konkret erlebten Führung* wurde eine Analyseebene eröffnet, die sich als sinnvoll und erkenntnisreich erwies. Es bleibt aber dabei, dass hier die *Selbst- und Fremdreferenzen* einer spezifischen – wenn auch mit Sicherheit einer bedeutenden Akteurgruppe des ‚neuen Paradigmas‘ der ‚Geleiteten Schule‘ – erhoben wurden. Wollte man eine das Gesamtsystem umfassende Analyse vornehmen, ist eine methodisch erweiterte Datenerhebung wie Datenanalyse vorzunehmen. Die vorliegende Studie hatte nicht den Anspruch statistisch repräsentative Erkenntnisse zu gewinnen, sondern hat sich von Anfang als *explorativ* in dem Sinne verstanden, als dass über die *Selbst- und Fremdreferenzen* von Schulleitenden die wesentlichen Aspekte eines *beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses* beschrieben und diese in Bezug zu institutionellen Kontext- und Rahmenbedingungen gesetzt werden sollen, um *Entwicklungstendenzen, Problem- und Konfliktlagen* bei der Einführung von Schulleitungen zu erkennen. Trotz methodischer Eingrenzung erfüllt die vorliegende Studie diese Ansprüche und bietet einen *vielschichtigen Erkenntnisgewinn* in Bezug auf *Schulleitende der Aargauer Volksschule im Paradigmenwechsel*. Die vorliegenden Ergebnisse können Ausgangslage sein für eine Reihe von weiterführenden Forschungsfragen im Bereich der Führungsstrukturen auf der Mesoebene der Aargauer Volksschule. Hier einige als nicht abschliessend zu betrachtende Anregungen:

- Die qualitativen Ergebnisse der vorliegenden Studie beinhalten Hinweise zu *Führungswerten* von Schulleitungen, zu *Vorstellungen zu schulischer Führung*, die eine vertiefte Analyse verdienen. Mit einem quantitativen Forschungsansatz könnten in der ‚persönlichen *Führungskonzeption*‘ bzw. in den Aspekten des *beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses* von Schulleitenden *Clusterbildungen* vorgenommen werden, wobei sowohl persönliche wie systembezogene Strukturmerkmale der Befragten und den von ihnen geleiteten Schulen einzubeziehen wären.
- Eine quantitative Analyse bezüglich personen- und systembezogenen Strukturmerkmale könnte weitere Zusammenhänge in Bezug auf *ein berufliches Selbst- und Führungsverständnis* von Schulleitenden erkennen lassen; in der vorliegenden Studie wurden solche bezüglich des Geschlechts und des Schulleitungs- und Führungsmodells erkannt.
- Ebenfalls mit einer quantitativen Studie zu erforschen, wäre eine vertiefte Analyse von Strukturmerkmalen in der Grundgesamtheit der aargauischen Schulleitenden und den von ihnen geleiteten Führungseinheiten. Wurden hier bezüglich des Geschlechts und der Schul- und Führungsmodelle Unterschiede in Bezug auf die Ausgestaltung des *beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses* sowie Zusammenhänge zu Gelingensbedingungen in den Selbst- und Fremdreferenzen aufgefunden, ist zu vermuten, dass mit quantitativen Methoden und statistischen Verfahren

weitere diskriminante Faktoren aufgefunden werden könnten und Aufschlüsse über inhaltliche Zusammenhänge erlaubten.

- Sowohl mit quantitativen wie qualitativen methodischen Zugängen wäre interessant aus Sicht der Anspruchs- resp. Bezugsgruppen der Schulleitenden zu erforschen, welche der Fähigkeiten und Eigenschaften der Schulleitenden als grundlegend eingestuft werden und inwiefern Defizite in Fähigkeitsbereichen von schulischer Führung durch andere kompensiert werden können. Dies könnte beispielsweise entlang der fünf Kräfte von Leadership bzw. entlang der erarbeiteten Führungspole (siehe Kpt. 10.6.2, S. 316-317) vorgenommen werden.

Von systemischen Ausdifferenzierungsprozessen – initiiert durch die *innovative elites* (Eisenstadt, 1963) – erwarten nicht zuletzt Steuern zahlende gesellschaftliche Akteure eine *Effektivitätssteigerung*, im Zusammenhang mit der systemischen Ausdifferenzierung des Volksschulsystems in operative Führungsstrukturen ist die Erwartung einer Steigerung der Unterrichts- und Schulqualität verbunden. Ob die ‚*Geleitete Schule*‘ insgesamt und die Einführung von Schulleitenden im Besonderen die erwarteten und erwünschten Effekte bewirkt, ist zur Zeit bei aller theoretischer Fundierung, die für positive Wirkungen spricht, wissenschaftlich in Bezug auf die Aargauer Volksschule wenig gesichert. Hier tut sich ein anspruchsvolles Forschungsfeld der Wirkungsanalysen auf. Dazu einige skizzierte Forschungsfragen:

- Welche individuellen und kollektiven Akteurinteressen sind mit der Einführung von Schulleitungen verbunden und entsprechen diese der ‚offiziellen Ordnung‘ oder sind individuelle Akteurinteressen in der Subkultur der Aargauer Volksschule ersichtlich und wenn ja, worin bestehen diese und wie werden diese von den jeweiligen Akteuren begründet und im System legitimiert?
- Wie wirken sich die neuen operativen Führungsstrukturen auf die Motivation, die Arbeitszufriedenheit und das Engagement der Lehrpersonen aus? Hat die ‚*Geleitete Schule*‘ einen Einfluss auf die Konstituierung des *beruflichen Selbstverständnisses der Aargauer Lehrpersonen* und wird die Professionalisierung der Lehrpersonenfunktion durch die operativen Führungsstrukturen in der Einzelschule unterstützt?
- Bestehen direkte und indirekte Effekte der Schulleitungsstrukturen auf die Leistungen und das Wohlbefinden der Schüler/innen?
- Bewirken die neuen Führungsstrukturen die erwarteten Effekte und worin zeigen sich aufgrund von zu erwartender Transintentionalität nicht intendierte, erwünschte oder unerwünschte Effekte?

12.3.1 Schlusswort

Die Erkenntnisse der vorliegenden qualitativen Studie benennen relevante Kernthemen bei der Einführung von *operativen Führungsstrukturen* in der Aargauer Volksschule. Auch wenn beispielsweise seit 2005 / 2008 die *Personalführung* und die *Pädagogische Führung* in den Einzelschulen weiterentwickelt und umgesetzt werden, sind die hier aufgezeigten Problemfelder nach wie vor in der alltäglichen Führungspraxis virulent; dies bestätigt sich unter anderem in den Evaluationsergebnissen der Fachstelle Externe Schulevaluation der PH FHNW. In der Weiterentwicklung und Professionalisierung der Schulleitungsfunktion und für die Konsolidierung der operativen Führungsstrukturen in den Einzelschulen der Aargauer Volksschule bleibt noch Einiges zu tun.

Die in dieser Studie befragten Schulleiterinnen und Schulleiter haben sich in der Zwischenzeit persönlich wie beruflich weiterentwickelt und stehen 2012 in ihrer Berufsbiografie an einem anderen Ort als zu den beiden Befragungszeitpunkten. Dabei ist die Mehrheit unter ihnen nach wie vor als Schulleiterin bzw. als Schulleiter tätig, wenn auch nicht mehr alle an der ursprünglichen Schulleitungsstelle zu der sie interviewt worden sind. Ohne die Mitwirkung dieser Schulleiterinnen und Schulleiter wäre der Erkenntnisgewinn der vorliegenden Studie nicht derart umfassend und reichhaltig ausgefallen. Ihnen sei abschliessend für ihre Offenheit und das entgegengebrachte Vertrauen nochmals ganz herzlich gedankt. In der Hoffnung, dass die vorliegende Arbeit insbesondere auch für Schulleiterinnen und Schulleiter wie für weitere Lesende Anregungen und ‚Erhellendes‘ enthält, schliesst vorliegende qualitative Studie.

13 Literaturverzeichnis

- Ackermann, H. & Wissinger, J. (Hrsg.). (1998). *Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität*. Neuwied: Luchterhand.
- AGS²²⁹: *Teilrevision der Verfassung des Kantons Aargau vom 1. Januar 2003*.
- Alexander, J. & Colomy, P. (Hrsg.). (1990). *Differentiation Theory and Social Change. Comparative and Historical Perspectives*. New York: Columbia University Press.
- Alfermann, D. (1992). Frauen in der Attributionsforschung: Die fleissige Liese und der kluge Hans. In G. Krell & M. Osterloh (Hrsg.). *Personalpolitik aus der Sicht von Frauen – Frauen aus der Sicht der Personalpolitik* (S. 301–317). München: Hampp.
- Altrichter, H. & Salzgeber, S. (1996). Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule* (S. 96–169). Innsbruck: Studien Verlag.
- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.). (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung (Bd. 1)*. Innsbruck: Studien.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (2006). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Assig, D. & Beck, A. (2002). Was hat sie, was er nicht hat? Forschungsergebnisse zu den Erfolgen von Frauen in Führungspositionen. In D. Assig (Hrsg.). *Frauen in Führungspositionen. Die besten Erfolgskonzepte aus der Praxis* (S. 11–21). München: Deutscher Studien Verlag.
- Ball, S. J. (1990). *The Micro-Politics of the School. Towards a theory of school organization*. London: Routledge.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership. *Organisational Dynamics*, 19–31.
- Baumert, J. (1989a). Forschungsergebnisse zur Schulleiter-Problematik. Schulleitung in der empirischen Forschung. In H. S. Rosenbusch & J. Wissinger (Hrsg.). *Schulleiter zwischen Administration und Innovation* (S. 52–63). Braunschweig: SL Verlag.
- Baumert, J. (Hrsg.). (1989b). *Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch (Bd. 50)*. Braunschweig: SL Verlag.
- Baumert, J. & Leschinsky, A. (1986). Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. *Zeitschrift für Pädagogik* 32.(2), 247–266.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in einen andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, G. (1983). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beck-Gernsheim, E. & Ostner, I. (1978). Frauen verändern – Berufe nicht? Ein theoretischer Ansatz zu ‚Frau und Beruf‘. *Soziale Welt* 29.(3), 257–287.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1990). Führungskräfte. Die vier Schlüsselstrategien erfolgreichen Führens. Frankfurt a. M.: Campus.

²²⁹ Aargauische Gesetzessammlung

- Bessoth, R. (1978). *Schulleitung – ein Lernsystem*. Neuwied: Luchterhand.
- Bilden, H. (1998). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 279–301) (5., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (1997). *Entwicklungsrahmen Teilautonome Volksschule*. Zürich: Broschüre der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Binder, H.-M., Trachsler, E. & Feller-Länzlinger, R. (2003). *Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule des Kantons St. Gallen*. Luzern.
- Biott, C. & Rauch, F. (1997). Ich leite, indem ich umhergehe... Eine Schulleitung im Spannungsfeld zwischen Kontrolle, Unsicherheit und Mitwirkung der LehrerInnen. *Journal für Schulentwicklung*(4), 45–56.
- Bischof-Köhler, D. (2001). Geschlechtstypische Besonderheiten im Konkurrenzverhalten: Evolutionäre Grundlagen und entwicklungspsychologische Fakten. In M. Wolf (Hrsg.). *Frauen und Männer in Organisationen und Leitungsfunktionen. Unbewusste Prozesse und die Dynamik von Macht und Geschlecht* (S. 91–124). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag.
- BKS²³⁰. (o.J). *Geleitete Schule. Lehrpersonen und Schulleitungen – gemeinsam zur geleiteten Schule*. Aarau: BKS.
- BKS. (2002). *Umsetzung "Führung der Schule vor Ort" Planungsbericht vom 16. September 2002*. Aarau: BKS.
- BKS. (2003a). *Geleitete Schule. Rahmenvorgaben für die Einrichtung von Schulleitungen*. Aarau: BKS.
- BKS. (2003b). *Inspektorat Volksschule. Organisation und Aufgaben des neuen Inspektorats*. Aarau: BKS.
- BKS. (2003c) *In einer geleiteten Schule arbeiten. Eine Orientierung für Lehrerinnen und Lehrer*. Aarau BKS.
- BKS. (2004a). *Geleitete Schule. Einrichten einer Schulleitung: Funktionendiagramm*. Aarau: BKS.
- BKS. (2004b). *Geleitete Schule. Orientierungshilfe für die Umsetzung an kleinen Schulen*. Aarau: BKS.
- BSK. (2004c). *Geleitete Schule. QUES Aargau – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Aargauer Volksschule*. Aarau: BKS.
- BKS. (2005a). *Geleitete Schule. Die Rolle der Schulpflege*. Aarau: BKS.
- BKS. (2005b). *Geleitete Schule. Orientierungshilfe zum Berufsauftrag und zur Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer*. Aarau: BKS.
- BKS. (2006). *DIALOG in geleiteten Schulen. Das integrative, alljährliche, leistungsorientierte Gespräch*. Aarau: BKS.
- BKS. (2007). *Bildungskleeblatt. Beschlüsse des Grossen Rats vom 25. September 2005*. Aarau: BKS.

²³⁰ Departement Bildung, Kultur und Sport des Kanton Aargau

- BKS & Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. (2008). Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsraster zur Schulführung an der Aargauer Volksschule. Aarau: BKS.
- Böhnisch, L. & Winter, R. (Hrsg.). (1993). *Männliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1997). *Reframing organizations. Artistry, choice, and leadership*. (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boneberg, I. (2003). Delegation. In T. Steiger & E. Lippmann (Hrsg.). *Handbuch. Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen*. (S. 143–156). Berlin: Springer.
- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern (Bd. 422)*. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.). *Professionswissen Schulleitung* (S. 193–228). Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M., Gathen, J. von der Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Bosetzky, H. (1992). Mikropolitik, Machiavellismus und Machtkumulation. In W. Küpper & G. Ortmann (Hrsg.). *Mikropolitik* (S. 27–37). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bosetzky, H. (1995). Mikropolitik und Führung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 1517–1526). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Brägger, G. (1995). *Schulleitungen gemeinsam gestalten. Impulse zur Entwicklung örtlich angepasster Team- und Leitungsformen*. (2. Aufl.). Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- Brändli, S. (1999). Der Staat als Lehrer. Die aargauische Volksschule des 19. Jahrhunderts als Konkretisierung der öffentlichen Schule liberaler Prägung. In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.). *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 39–71). Bern: Peter Lang.
- Buchen, H. (2006). Schule managen – statt nur verwalten. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.). *Professionswissen Schulleitung* (S. 12–101). Weinheim: Beltz.
- Büeler, X., Buholzer, A. & Roos, M. (2005). *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Bühler, E. (2001). *Frauen- und Gleichstellungsatlas Schweiz*. Zürich: Seismo.
- Bühler, E. & Heye, C. (2005). *Fortschritte und Stagnation in der Gleichstellung der Geschlechter 1970-2000*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Buhren, C. G. (2007). Personalentwicklung. In R. Pfundtner (Hrsg.). *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 106–121). Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2006). Personalmanagement. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.). *Professionswissen Schulleitung* (S. 450–544). Weinheim: Beltz.
- Bürgisser, M. (1998). *Interessenlage von Maturanden bezüglich des Lehrberufs*. Aarau: Erziehungsdepartement.
- Busse, A. (2004). *Zicken unter sich. Konflikte und Lösungen im weiblichen Konkurrenzkampf*. Zürich: Orell Füssli.

- Charles, M. (1995). *Berufliche Gleichstellung – ein Mythos? Geschlechter-Segregation in der schweizerischen Berufswelt*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: Government Printing Office.
- Colomy, P. (1990). Division and Progress in Differentiation Theory. In J. Alexander & P. Colomy (Hrsg.). *Differentiation Theory and Social Change. Comparative and Historical Perspectives* (S. 465–495). New York: Columbia University Press.
- Conger, J. A. & Kanungo, N. R. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1979). *Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns 3*. Königstein/Ts: Athenäum.
- Cyba, E. (1995). Grenzen der Theorie sozialer Schliessung? Die Erklärung von Ungleichheit zwischen den Geschlechtern. In A. Wetterer (Hrsg.). *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen* (S. 51–70). Frankfurt/Main: Campus.
- Dahrendorf, R. (2006/1959). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. (16. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dalin, P. (1997). *Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dätwyler, A. (2005). *Neues Führungsverständnis an Schweizer Schulen. Analyse der Führungsstrukturen an der Schnittstelle zwischen ausgewählten Schulleitungen und Schulkommissionen der Kantone Bern, Aargau und Luzern*. Bern: Universität Bern.
- Delhees, K. H. (1995). Führungstheorien – Eigenschaftstheorie. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 897–906). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Deters, M. (1995). Sind Frauen vertrauenswürdig? Vertrauen, Rationalität und Macht: Selektionsmechanismen in modernen Arbeitsorganisationen. In A. Wetterer (Hrsg.). *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen* (S. 73–102). Frankfurt a. M.: Campus.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In B. Dewe (Hrsg.). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske+Budrich.
- Dreitzel, H. P. (1972). *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zur Pathologie des Rollenverhaltens*. Frankfurt a. M.: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management (Bd. 21)*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.). *Professionswissen Schulleitung* (S. 102–176). Weinheim: Beltz.
- Durkheim, E. (1961/1885). *Regeln der soziologischen Methode*. 3. Ausgabe. Neuwied: Luchterhand.
- Eisenstadt, S. N. (1963). *The Political Systems of Empires. The Rise and Fall of the Historical Bureaucratic Societies*. New York: The Free Press.

- Elias, N. (1939/1976). *Über den Prozess der Zivilisation (Bd. 2)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (EKD). (1995). *Fünf Thesen zu „Schulen mit Profil“*. Luzern: ED.
- Esser, H. (1993). *Soziologie – Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Esser, H. (2004). Sinn, Kultur, Werte und soziale Konstitution. Oder: Was ist "soziologisch" am Modell der soziologischen Erklärung". In M. Gabriel (Hrsg.). *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie* (S. 103–119). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Evans, M. (1995). Führungstheorien – Weg-Ziel-Theorie. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 1075–1092). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule (1)*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. (2. durchges. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Deutsche Schule* 78.(3), 275–293.
- Fend, H. & Pekrun, R. (Hrsg.). (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Rückblick der Längsschnittforschung 11*. Stuttgart: Enke.
- Fend, H. (1994). Schulische Qualitätsmerkmale. Was ist eine gute Schule? In K. J. Tillmann (Hrsg.). *Was ist eine gute Schule?* (S. 14–25). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Fend, H. (1995). Schulkultur und Schulqualität. In O. Achs, K. H. Gruber, P. Kral & E. Tesar (Hrsg.). *Schulqualität. Facetten und Felder einer Entwicklung* (S. 36–49). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft, 86–97.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim/ München: Juventa.
- Fend, H. (2003). Schulkultur als Zusammenspiel der Teilkulturen von Lehrern, Schülern und Eltern – Schisma oder Partnerschaft. III. Beobachtung von Akteurkonstellationen. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.). *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen, Konzepte, Akteure* (S. 284–292). Bielefeld: Transcript.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership effectiveness*. New York/San Francisco: McGraw-Hill Book Company.
- Fiedler, F. E., Chemers, M. M. & Mahar, L. (1979). *Der Weg zum Führungserfolg. Ein Selbsthilfeprogramm für Führungskräfte*. Stuttgart: C.E. Poeschel.
- Fischer, D., Jacobi, J. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (1996). *Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biografischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Flaake, K. & King, V. (Hrsg.). (1998). *Weibliche Adoleszenz. Sozialisation junger Frauen*. (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Flam, H. (1990). Emotional Man I: The Emotional Man and the Problem of Collective Action. *International Sociology*, 39–56.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. (1. Aufl.). 12. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forneck, H. & Schriever. (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrerberuf*. Bern: h.e.p.
- Freud, S. (1988/1923). *Das Ich und das Es*. (8. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Fried, A., Wetzel, R. & Baitsch, C. (2001). Leistungsbeurteilung und Geschlechterdiskriminierung. Kritisch-konstruktive Bemerkungen. *Arbeit* 10.(2), 122–134.
- Friedberg, E. (1992). Zur Politologie von Organisationen. In W. Küpper & G. Ortmann (Hrsg.). *Mikropolitik* (S. 39–52). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuchs, H.-W. (2004). Welche Erklärungskraft besitzt die Bürokratietheorie heute? In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.). *Organisationstheorien in pädagogischen Feldern* (S. 206–219). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fullan, M. (2000). Schulentwicklung im Jahr 2000. *Journal für Schulentwicklung* 4.(4), 9–16.
- Gabriel, M. (2004). Die Soziologie und ihre Paradigmen. Einleitende Vorbemerkungen. In M. Gabriel (Hrsg.). *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie* (S. 9–20). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gasch, B. (2007). Mitarbeitergespräche. In R. Pfundtner (Hrsg.). *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 122–131). Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- Gather Thurler, M. (1997). Die Schulleitung vor neuen Aufgaben und Rollen. *Journal für Schulentwicklung* 4, 15–25.
- Gebert, D. & von Rosenstiel, L. (2002). *Organisationspsychologie*. (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gehlen, A. (1979/1940). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Wiesbaden: Athenaion.
- Gerhards, J. (1988). *Soziologie der Emotionen. Fragestellungen, Systematik, und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. (3. Aufl.). (Bd. 1). Frankfurt a. M.: Campus; Campus-Verl.
- Gildemeister, R. (1988). Geschlechtsspezifische Sozialisation. Neuere Beiträge und Perspektiven zur Entstehung des „weiblichen Sozialcharakters“. *Soziale Welt* (S. 486–503) *Jahrgang XXXIX*. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. (2., korr. Aufl.). Bern: Huber

- Glasl, F. (2010/1980). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. (9., aktual. u. erg. Aufl.). (Bd. 2). Bern: Haupt.
- Glasl, F. & Lievegoed, B. (1996). *Dynamische Unternehmensentwicklung. Wie Pionierbetriebe und Bürokratien zu Schlanken Unternehmen werden*. (2. unveränd. Aufl.). 6. Bern: Haupt.
- Goffman, E. (1973). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Goffman, E. (1996). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten*. (12. Aufl.). Frankfurt a. M: Suhrkamp Taschenbuch.
- Goleman, D. (1996). *Emotionale Intelligenz*. (5. Aufl.). München: Hanser.
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Führungstheorien, von Dyaden zu Teams. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 1045–1058). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Groebe, N., Wahl, D., Scheele, B. (Hrsg.). (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grosser Rat des Kantons Aargau. (1996). *Leitbild Schule Aargau*. Aarau.
- Grunder, H.-U. (1995). Grossenteils demokratisch? *Pädagogische Führung* 6.(2), 86–91.
- Haenisch, H. (1994). Gute Schulen, schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. In K. J. Tillmann (Hrsg.). *Was ist eine gute Schule?* (S. 32–46). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). The Principal's Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress. In K. Leithwood, J. Chapman, P. Hallinger & A. Hart (Hrsg.). *International Handbook of Educational Leadership* (S. 723–783). Dordrecht: Kluwer.
- Hameyer, U. (2002). Leitbilder der Schulentwicklung. *Schulleitung* 4, 14. Aktualisierung vom November 2002, 1–24.
- Hameyer, U. & Schratz, M. (1998). Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 86–110). Innsbruck: Studien.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin.
- Hefti, V. (2002). *Lust auf Sitzungen! Sitzungen zielgerichtet vorbereiten und leiten; an Sitzungen wirkungsvoll teilnehmen*. Amriswil/Norderstedt: Books on Demand.
- Helgesen, S. (1996). *Frauen führen anders. Vorteile eines neuen Führungsstils*. (2. Aufl.). Frankfurt a. M: Campus.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität*. Seelze: Kallmeyer.
- Henn, M. (2008). *Frauen und Führung: Was kennzeichnet Frauen in Führungspositionen?* Bonn: Dissertation, Philosophische Fakultät II Universität Regensburg.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Bloch Snyderman, B. (2007/1959). *The motivation to work*. (10. Aufl.). New Brunswick: Transaction Publisher

- Hobeck, Dorothea. (2005). *Die Unterrepräsentanz von Frauen in Schulleitungen. Mögliche Ursachen aus naturwissenschaftlich-anthropologischer Perspektive (Bd. 926)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership Dynamics. A practical guide to effective relationships*. New York.
- Hollander, E. P. (1995). Führungstheorien – Idiosynkrasiemodell. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 926–940). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Holtappels, H. G. (1991). *Der Schulleiter zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. (2. durchges. Aufl.). Essen: Wingen.
- Homans, G. C. (1973). Soziales Verhalten als Austausch. In H. Hartmann (Hrsg.). *Moderne amerikanische Soziologie* (S. 245–263) Stuttgart: Enke.
- House, R. & Shamir, B. (1995). Führungstheorien – Charismatische Führung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 878–897). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Huber, S. G. (2002). Trends in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Ausgewählte Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.). *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 215–233). Opladen: Leske+Budrich.
- Huber, S. G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Kronach: Carl Link.
- Huber, S. G. (2005). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern. *Pädagogische Führung*(3), 114–120.
- Huber, S. G. (Hrsg.). (2009a). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- Huber, S. G. (2009b). Kooperative Führung: vom multifunktionalen Wunderwesen zum Führungsteam. In S. G. Huber (Hrsg.). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 45–56). Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- Hug, B. & Spisak, M. (2003). Psychologische Grundlagen für Führungskräfte. In T. Steiger & E. Lippmann (Hrsg.). *Handbuch. Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen*. (S. 77–129). Berlin: Springer.
- Hug, B. (2003). Menschenbilder. In T. Steiger & E. Lippmann (Hrsg.). *Handbuch. Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen* (S. 9–26). Berlin: Springer.
- Hurrelmann, K. (1990). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Jenks, C. (1972). *Enequality*. New York: Basic Books.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoeck, J. D. & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational Stress. Studies in Role conflict and Ambiguity*. New York: Wiley.

- Kaiser, A. (1996). Frauen auf der Karriereleiter – Widersprüche und Probleme. In D. Fischer, J. Jacobi & B. Koch-Priewe (Hrsg.). *Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher und fortbildungsdidaktischer Perspektive* (S. 160–197). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2003). Führen Frauen anders als Männer? Unterschiede und Übereinstimmung in der Schulleitung. Unterschiede und Übereinstimmung in der Schulleitung. *Pädagogische Führung* 14.(3), 129–133.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Kanton Aargau. (1803a). *Gesetz über die Organisation der obersten Erziehungs-Behörde vom 23. Brachmonat*. Aarau.
- Kanton Aargau. (1803b). *Verfassung des Kantons Aargau vom Jahre 1803*. Aarau.
- Kanton Aargau. (1809). Gesetz vom 16. Mai 1805. Schulordnung für die Primar-Schulen. In Kanton Aargau (Hrsg.). *Sammlung der in Kraft bestehenden Kanton Aargauischen Gesetze und Verordnungen. Unter hochobrigkeitlicher Aufsicht herausgegeben* (S. 195–202). Aarau: Gedruckt in der oberheitlichen Buchdruckerei.
- Kanton Aargau. (1865a). *Schulgesetz für den Kanton Aargau vom 1. Brachmonat 1865*. Aarau.
- Kanton Aargau. (1865b). *Verordnung über die Abwandlung der Schulversäumnisse an den (aargauischen) Gemeindeschulen vom 18. Herbstmonat 1865*. Aarau.
- Kanton Aargau. (1867). *Schul-Gesetz für den Kanton Aargau vom 1. Brachmonat 1865, mit Abänderungen vom 21. Hornung 1867*. Aarau.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution process. *American Psychologist*, 161–174.
- Kerle, U. (2005). *Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandsaufnahme und Handlungsorientierung*. Chur: Südostschweiz Buchverlag.
- Kerr, S. & Jermier, J. M. (1978). Substitutes for Leadership: Their Meaning and Measurement. *Organizational Behavior and Human Performance* 22, 375–403.
- Kieser, A., Reber, G. & Wunderer, R. (Hrsg.). (1995). *Handwörterbuch der Führung*. (2. neu gest. und erg. Aufl.). (Bd. 10). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Koch-Priewe, B. (1996). Schulentwicklung durch Frauen – Thesen und Visionen. In D. Fischer, J. Jacobi & B. Koch-Priewe (Hrsg.). *Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher und fortbildungsdidaktischer Perspektive* (S. 179–197). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- König, E. & Volmer, G. (2009). Projektmanagement. In S. G. Huber (Hrsg.). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 263–295). Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- Königswieser, R., Hillebrand, M. & Ortner, J. (2004). *Einführung in die systemische Organisationsberatung*. (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Kotter, J. (1989). *Erfolgsfaktor Führung. Führungskräfte gewinnen, halten und motivieren – Strategien aus der Harvard Business School*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Krainz-Dürr, M. (2003). Die Rolle der Schulleitung für die Steuerung der Entwicklungsprozesse. In F. Rauch & C. Biott (Hrsg.). *Schulleitung* (S. 65–100). Innsbruck: StudienVerlag.

- Kranz, T. (2007). *Das Führungsverständnis angehender Schulleiterinnen und Schulleiter*. Norderstedt: Books on Demand.
- Kurtz, T. (2004). Organisation und Profession im Erziehungswesen. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.). *Organisationstheorien in pädagogischen Feldern* (S. 43–53). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Landwehr, N. & Steiner, P. (2007). *Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. (2. Aufl.). Bern: h.e.p.
- Languth, M. (2006). *Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Eine empirische Studie zur Berufsauffassung von Schulleiterinnen und Schulleitern*. www.webdoc.sub.gwdg.de/diss/2007/Languth/Languth.pdf.
- Liket, T. M. E. (1995). *Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens*. (2. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann.
- Lortie, D. (1972). Teamteaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H. W. Dechert (Hrsg.). *Teamteaching in der Schule* (S. 37–76). München.
- Luhmann, N. (1964). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker&Humblot.
- Luhmann, N. (1977). Differentiation of Society. *Canadian Journal of Sociology*(2), 29–53.
- Luhmann, N., Schorr & K.-E. (1982). Das Technologie-Defizit in der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. (S.11–40). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1986). „Distincion Directories“. Über Codierung von Semantiken und Systemen. Über Codierung von Semantiken und Systemen. In F. Neidhardt & R. Lepsius (Hrsg.). *Kultur und Gesellschaft* (S. 145–161). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1989). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. (3., durchges. Aufl.). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Luhmann, N. (1999). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. (7. Aufl.). (Bd. 666). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Lenzen, D. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. (1. Aufl.). (Bd. 1593). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Baecker, D. (2006). *Einführung in die Systemtheorie*. (3. Aufl.). Heidelberg: Auer.
- Lührig, M. (1990). Karrierehindernisse auf dem Weg zur pädagogischen Führungskraft. In M. Horstkempton & L. Wagner-Winterhager (Hrsg.). *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule* (S. 172–184). Weinheim: Juventa.
- Machiavelli, N. (1961). *Der Fürst*. Stuttgart: Reclam.
- Malik, F. (2001). *Führen, leisten, leben. Wirksames Management für eine neue Zeit*. (7. Aufl.). München: Heyne.
- Manasse, L. A. (1985). Improving Conditions für Principal Effectiveness: Policy Implications of Research. *Elementary Schools* 85.(3), 349–463.
- Maslow, A. H. (1954/2005). *Motivation und Persönlichkeit / Motivation in Personality*. (10. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.

- Maturana, H. R. (1982). *Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig: Vieweg.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995a). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.). *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung* (S. 39–72). Frankfurt a. M.: Campus.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995b). Steuerung und Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.). *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung* (S. 9–38). Frankfurt a. M.: Campus.
- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (1995). Analyseverfahren erhobener Daten. In U. Flick & E. e. a. von Kardorff (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 209–218).
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (8. Aufl.). (Bd. 8229). Weinheim: Beltz.
- McCrae, Robert R & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective*. (2. Aufl.). New York: Guilford Press.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Mead, H. G. (2007/1973). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Nachdruck 28. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Merkens, H. (2003). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97–106). Weinheim: Juventa.
- Merten, R. & Olk, T. (1996). Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und zukünftige Perspektiven. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 570–613). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Merton, R. K. (1957). The Self-Fulfilling Prophecy. In R. K. Merton (Hrsg.). *Social Theory and Social Structure* (S. 421–436). Glencoe IL: The Free Press.
- Merton, R. K. (1973). Der Rollen-Set. In H. Hartmann (Hrsg.). *Moderne amerikanische Soziologie* (S. 316–333). Stuttgart: Enke.
- Miller, S. (2001). *Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens 38*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miller, S. (2002). Der berufliche Werdegang von Schulleiterinnen – Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.). *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 33–44). Opladen: Leske+Budrich.
- Minnig, C. (2009). *Unterlagen zum CAS Betriebswirtschaft. Organisation*. Olten: FHNW Wirtschaft.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial work*. New York: Harper & Row Publishers.
- Mintzberg, H. (1983). *The power in and around Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg über Management, Führung und Organisation, Mythos und Realität*. Wiesbaden: Gabler.
- Möbius, P. J. (1908). *Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes*. (9. Aufl.). Halle: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Morrison, A. M., White, R. P. & van Velsor, E. (1992). *Breaking the Glass Ceiling. Can Women Reach the Top of America's Largest Corporations?* Reading.
- Mortimore, P. (1997). Auf der Suche nach neuen Ressourcen. In W. Bötticher (Hrsg.). *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie: Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten* (S. 171–192). Weinheim: Juventa.
- Mulder, M. (1977). *The daily power game*. Leiden.
- Müller, U. (1995). Frauen und Führung. Fakten, Fabeln und Stereotypisierungen in der Frauenforschung. In A. Wetterer (Hrsg.). *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen* (S. 101–117). Frankfurt a. M.: Campus.
- Mummendey, H. D. (1995). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendungen in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. (2. korrig. Aufl.). Göttingen/Bern: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Mutzek, W. (2007). Umgang mit Konflikten. In R. Pfundtner (Hrsg.). *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 161–177). Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- Neuberger, O. (1995). Führungstheorien – Machttheorie. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 953–968). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung*. (6., völlig neu bearb. und erw. Aufl.). (Bd. 2234). Stuttgart: Enke; Lucius & Lucius.
- Neuberger, O. (2006). *Mikropolitik und Moral in Organisationen*. (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Neuberger, O. (2009). Mikropolitik. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.). *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 28–35). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Neuenschwander, M. (2009). Schule und Familie – Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.). *Zum Umgang mit der Heterogenität in der Schule. (Bd 1). Chancen und Problemlagen* (S. 148–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neulinger, K. U. (1990). *Schulleiter – Lehrerelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe*. Frankfurt a. M.: Haag+Herrchen.
- Nido, M., Trachsler, E. & Brüggen, S. (2008). Grosse Belastung und doch Arbeitsfreude. *Schulblatt AG/SO* (22), 18–19.
- Oelkers, J. (2000). *Welche Effizienz braucht Schule?* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen. Vortrag vom 1. September 2000 Stadthalle: Unna.
- Oelkers, J. (2001). *Was bedeuten „geleitete Schulen“ für die lokale Schulentwicklung*. Vortrag auf dem Weiterbildungstag der Schule Oberrieden vom 30. November 2001 in Oberrieden.

- Oelkers, J. (2002). *Die Bedeutung der Schulleitung für Bildungsreform und Qualitätssicherung*. Vortrag auf dem VII. Pädagogischen Kongress Schulleitertag des Interessenverband Hessischer Schulleiterinnen und Schulleiter (IHS) vom 19. November 2002 in Bad Nauheim.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2009a). *Quo Vadis: Thesen zur Steuerung von Führung in Schulen und Bildungsorganisationen*. Schlussvortrag des 3. Symposiums „Personalmanagement im Bildungsbereich“ vom 15. Mai 2009 in der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Oelkers, J. (2009b). *Führung und Management in Schulen*. Vortrag im Parkhotel vom 25. September 2009 in Waldau.
- Oelkers, J. (2010a). *Berufsidentität und Professionalität von Lehrpersonen*. Vortrag auf dem Ostschweizer Schulleitungsforum vom 14. Oktober 2010 in Klosters.
- Oelkers, J. (2010b). *Das Kerngeschäft der Schule und der Druck der Reformen*. Vortrag auf der KLBK-Jahreskonferenz vom 27. Oktober 2010 in Aarau.
- Oerter, R. & Montada, L. (1995). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Oesch, F. (1997). Führung in der Schulentwicklung: worauf es ankommt. *Journal für Schulentwicklung*(4), 8–14.
- Ortmann, G. (1992a). Handlung, System, Mikropolitik. In W. Küpper & G. Ortmann (Hrsg.). *Mikropolitik* (S. 217–225). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ortmann, G. (1992b). Macht, Spiel, Konsens. In W. Küpper & G. Ortmann (Hrsg.). *Mikropolitik* (S. 13–26). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Osterloh, M. & Littmann-Wernli, S. (2000). Die „gläserne Decke“: Realität und Widersprüche. In S. Peters & N. Bense (Hrsg.). *Frauen und Männer im Management* (S. 123–140). Wiesbaden.
- Parkin, W. P. & Hearn, J. (1995). Frauen, Männer und Führung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 392–408). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Routledge.
- Parsons, T. (1953). *Working papers in the Theory of Action*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1994/1939). *Akteur, Situation und normative Muster. Ein Essay zur Theorie des sozialen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Parsons, T. (2000/1972). *Das System moderner Gesellschaften*. (5. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Pfundtner, R. (Hrsg.). (2007). *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement*. Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- Pines, A. & Maslach, C. (1984). *Experiencing social psychology*. (2. Aufl.). New York: Knopf.
- Projektleitung Geleitete Schule. (o.J.). *Netzwerkangebot für Schulleiterinnen und Schulleiter im Kanton Aargau*. Aarau: Departement Bildung Kultur und Sport.
- Pusch, L. F. (1990). *Alle Menschen werden Schwestern. Feministische Sprachkritik (Bd. 565)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Rauch, F. (2003). Schulleitungen im Kontext aktueller Entwicklungen: Rollenbilder und Qualifikation. In F. Rauch & C. Biott (Hrsg.). *Schulleitung* (S. 13–63). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rauch, F. & Biott, C. (Hrsg.). (2003a). *Schulleitung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Rauch, F. & Biott, C. (2003b). Schulleitung – Kontexte, Herausforderungen, Qualifikationen und Unterstützung: Zusammenfassende Betrachtungen. In F. Rauch & C. Biott (Hrsg.). *Schulleitung* (S. 183–191). Innsbruck: StudienVerlag.
- Regierungsrat des Kantons Aargau. (2001). *Gesamtbericht Führung vor Ort*. Aarau.
- Regierungsrat des Kantons Aargau. (2007). *Botschaft des Regierungsrates des Kantons Aargau an den Grossen Rat vom 17. Oktober 2007. 07.250*. Aarau.
- Regnet, E. (1997). Frau im Beruf – Stereotype und Aufstiegsbarrieren. In R. Wunderer & P. Dick (Hrsg.). *Frauen im Management. Kompetenzen – Führungsstile – Fördermotive* (S. 241–265). Neuwied: Luchterhand.
- Reichwein, K. (2007). *Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum working knowledge von Schulleitungen*. Zürich: Rüegger.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rhyn, H., Widmer, T., Roos, M. & Niderlöst, B. (2002). *Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie. Evaluationsbericht im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich.
- Riesen, M. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (2003). *Das Formative Qualitätsevaluations-System FQS*. Biel: LCH – Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Roggenbuck-Jagau, I. (2005). *Berufsverständnis und Professionalisierung von Schulleitern*. (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolff, H.-G. (1991). Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung – Schulleitungen als Agenten des Wandels. In J. Wissinger & H. S. Rosenbusch (Hrsg.). *Motivation durch Kooperation. Schulleiterhandbuch* (S. 57–68) (Bd. 58). Braunschweig: SL Verlag.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. (1. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2006). Konfluente Leitung. Führung aufteilen und Co-Management praktizieren. *Schulleitung und Schulentwicklung* 58.(6), 1–13.
- Roos, M. (2006). *Geleitete Schulen im Kanton Aargau. Schlussbericht zur Externen Evaluation*. Zug: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.
- Rosenbusch, H. S. (1989). Der Schulleiter – ein notwendiger Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion. In H. S. Rosenbusch & J. Wissinger (Hrsg.). *Schulleiter zwischen Administration und Innovation* (S. 8–16). Braunschweig: SL Verlag.
- Rosenbusch, H. S. & Schlemmer, E. (1997). Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. *Schul-Management* 28.(6), 9–17.
- Rosenbusch, H. S. & Warwas, J. (2007). Schulleitung als Profession. In R. Pfundtner (Hrsg.). *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 15–26). Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *American Monographs*(80), 1–28.

- Rueschemeyer, D. (1974). Reflection on Structural Differentiation. *Zeitschrift für Soziologie*(3), 279–294.
- Rühli, E. (1995a). Führungsmodelle. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 761–772). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Rühli, E. (1995b). Führungstechniken. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 839–846). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Rustemeyer, R. & Thrien, S. (1989). Die Managerin – der Manager: Wie weiblich dürfen sie sein, wie männlich müssen sie sein? *33*(NF 7), 3, 108–116.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, B. & Ousten, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf Kinder*. Weinheim: Beltz.
- SAR²³¹ 110.000: Verfassung des Kantons Aargau vom 25. Juni 1980.
- SAR 401.100: *Schulgesetz vom 17. März 1981*.
- SAR 401.115: *Verordnung zur geleiteten Schule vom 23. November 2005 (Stand 1. Januar 2011)*.
- SAR 403.113: *Verordnung über die Kantonsbeiträge an die Regionalisierung der Oberstufe an der Volksschule (Regos-Verordnung) vom 19. Oktober 2005*.
- SAR 411.200: Gesetz über die Anstellung von Lehrpersonen vom 17. Dezember 2002.
- SAR 411.211: Verordnung über die Anstellung und Löhne der Lehrpersonen vom 13. Oktober 2004.
- SAR 411.251: *Verordnung über die Beteiligung am Personalaufwand der Volksschulen und Kindergärten (Gemeindebeteiligungsverordnung, GbV) vom 16. November 2005*.
- SAR 691.100: *Gesetz über die Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden vom 2. Juli 2002 (GAT I)*.
- SAR 693.100: *Gesetz über die Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden vom 22. Februar 2005 (GAT III)*.
- Schäfer, M. (2004). *Schulleitung und Schulentwicklung. Wirkungen des Führungsverhaltens von Schulleitungen auf Aspekte organisationalen Lernens*. Bern: Selbstverlag.
- Scharpf, F. W. (2000). *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung 2136*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schein, E. H. (1995). *Unternehmenskultur. Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schimank, U. (1996). *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung 1886*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schimank, U. (2000). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. (1. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Schimank, U. (2004). Der akteurzentrierte Institutionalismus. In M. Gabriel (Hrsg.). *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie* (S. 287–301). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

²³¹ Systematische Sammlung des Aargauer Rechts

- Schley, W. (1998a). Konfliktmanagement – Zum Verhältnis von Schulleitung, Lehrern, Eltern und Schülern. In H. Ackermann & J. Wissinger (Hrsg.). *Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität* (S. 178–198). Neuwied: Luchterhand.
- Schley, W. (1998b). Teamkooperation und Teamkultur in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 111–159). Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M. (1996). Die neue Qualität von Schulleitung. Schule als lernende Organisation. In W. Specht, J. Thonhauser & H. Altrichter (Hrsg.). *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 173–222). Innsbruck: Studien Verlag.
- Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent. Vom Verwalten zum Gestalten der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160–189). Innsbruck: Studien.
- Schratz, M. (2009). Leitbild und Schulprogramm. In S. G. Huber (Hrsg.). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 297–326). Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- Schreyögg, G. (1995). Führungstheorien – Situationstheorie. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 993–1005). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Schulz von Thun, F. (1996). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (2007a). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. 1.2*. Bern.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (2007b). *Kurz-Info. HarmoS - Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 17. Juni 2010*. Bern: IDES.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung*. Bern: Haupt.
- Seligmann, M. E. P. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München.
- Senge, P. M. (1999). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the Schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The Principalsip. A Reflective Practice Perspektive*. Boston.
- Shamir, B., House, R. & Arthur, M. (1996). The Motivational Effects of Charismatic Leadership. In R. Steers, L. Porter & G. Bigley (Hrsg.). *Motivation and Leadership at Work* (S. 213–233). New York: McGraw-Hill Book Compagny.
- Smelser, N. J. (1985). Evaluating the Model of Structural Differentiation in Relation to the Educational Change in the Nineteenth Century. In J. Alexander (Hrsg.). *Neofunctionalism* (S. 113–130). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Smelser, N. J. (1990). The Contest Between Family and Schooling in Nineteenth-Century Britain. In J. Alexander & P. Colomy (Hrsg.). *Differentiation Theory and Social Change. Comparative and Historical Perspectives* (S. 165–186). New York: Columbia University Press.

- Spisak, M. (2003). Organisation als Führungsaufgabe. In T. Steiger & E. Lippmann (Hrsg.). *Handbuch. Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen*. (S. 3–37). Berlin: Springer.
- Staehle, W. H. (Hrsg.). (1991). *Handbuch Management. Die 24 Rollen der exzellenten Führungskraft*. Wiesbaden: Gabler.
- Staehle, W. H. (1999). *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*. (8. überarb. Aufl.). München: Vahlen.
- Steber, C. (2008). *Die Konstruktion von Bildungs- und Berufsbiografien. Eine empirische Untersuchung zu Karriere von Schulleiter/innen*. Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät: Augsburg.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Steiger, T. (2003a). Das Rollenkonzept der Führung. In T. Steiger & E. Lippmann (Hrsg.). *Handbuch. Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen* (S. 43–73). Berlin: Springer.
- Steiger, T. (2003b). Führen durch Zielvereinbarungen – Management by Objectives (MbO). In T. Steiger & E. Lippmann (Hrsg.). *Handbuch. Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen*. (S. 156–173). Berlin: Springer.
- Steiger, T. (2003c). Organisationsverständnis. In T. Steiger & E. Lippmann (Hrsg.). *Handbuch. Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen* (S. 27–42). Berlin: Springer.
- Steiner, P. & Landwehr, N. (2001). *Grundlagen der externen Schulevaluation. Verfahrensschritte, Standards und Instrumente zur Evaluation des Qualitätsmanagements, Q2E*. Aarau: Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK.
- Steinke, I. (2005). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Steinle, C. (1978). *Grundlagen, Prozesse und Modelle der Führung in der Unternehmung*. Stuttgart.
- Steinle, C. (1995). Führungsdefinitionen. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 523–533). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Stemmer Obrist, G. (1999). *"Und dann sag ich ihnen, wie ich's gerne hätte...!" Eine qualitative Befragung zu den aktuellen Tendenzen an der Volksschule der Deutschschweiz in den Bereichen der Schulaufsicht, der Qualitätsentwicklung und der Leistungsbeurteilung bei Lehrpersonen unter dem theoretischen Einbezug der schulischen Systemebenen*. Zürich: Universität Zürich.
- Storath, R. (1995). *"Praxisschock" bei Schulleitern? Eine Untersuchung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter*. Neuwied: Luchterhand.
- Strittmatter, A. (1995). Man kann nicht keine Schulleitung haben! *ZKLLV-Magazin*(1), 14–16.
- Strittmatter, A. (1996). *Die Schulleitung einrichten. Merkmale und Fragen zur Überprüfung oder Neueinrichtung der Schulleitung*. Sempach.

- Strittmatter, A. (1998). Schulaufsicht und Schulleitung als Schlüsselfragen in einem systemischen Ansatz der Schulerneuerung. In E. Radnitzky (Hrsg.). *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft*. (S. 257–273). Innsbruck: Studien Verlag.
- Strittmatter, A. & Ender, B. (2010). *Personalführung an Schulen. Gewährleisten. Unterstützen. Entwickeln*. Schulverlag plus AG, LCH.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe (Hrsg.). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 102–131). Opladen: Leske+Budrich.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Terhart, E. (1998). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 560–585) (1). Innsbruck: Studien.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problem-analysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz
- Thom, N. & Ritz, A. (2002). Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.). *Effektive Schulführung* (S. 3–35). Bern: Haupt.
- Trachsler, E., Brüggen, S., Nido, M., Ackermann, K. & Ulich, E. (2008a). *Bericht: Arbeitsbelastungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau. Materialband zur Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Aarau: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsentwicklung.
- Trachsler, E., Brüggen, S., Nido, M., Ackermann, K. & Ulich, E. (2008b). *Arbeitsbelastungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau. Materialband zur Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Aarau: BKS.
- Vahs, D. (2007). *Organisation. Einführung in die Organisationstheorie und -praxis. Einführung in die Organisationstheorie und -praxis*. (6. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz. (2005). *Schulleitung. Positionspapier des VSLCH vom 2. April 2005*. www.vslch.ch.
- von Lutzau, M. (2008). *Schulleiterinnen. Zusammenhänge zwischen Biographie, Aufstiegsbereitschaft und Leitungshandeln*. Opladen: Barbara Budrich.
- von Rosenstiel, L. (2009a). Grundlagen der Führung. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.). *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 3–27). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- von Rosenstiel, L. (2009b). Motivation von Mitarbeitern. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.). *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 158–177). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- von Rosenstiel, L. & Bögel, R. (2009). Arbeitszufriedenheit und Organisationsklima. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.). *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 178–191). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Vroom, V. H. & Yetton, P. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Walter, E. (1998). Schulleiterin werden. Meine Mitwirkung am Förderprogramm der Landesregierung NRW und eigene Erfahrungen im Umgang mit der Macht. *Journal für Schulentwicklung*(3).
- Warwas, J. (2009). *Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung*. Bamberg:
- Watzlawick, P. (1982/1969). *Menschliche Kommunikation*. (6., unver. Aufl.). Bern: Huber.
- Weber, M. (1993/1904-05). *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. Textausgabe auf der Grundlage der ersten Fassung von 1904/05 von Klaus Lichtblau und Johannes Weiss*. Bodenheim: Athenäum.
- Weber, M. (1964/1922). *Wirtschaft und Gesellschaft. Erster Halbband. Studienausgabe*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weber, M. (1988). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Wegge, J. & von Rosenstiel, L. von. (2004). Führung. In P. Schuler (Hrsg.). *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 475–512). Bern: Hans Huber.
- Weibler, J. (1997). Unternehmenssteuerung durch charismatische Führungspersönlichkeiten? *Zeitschrift für Führung und Organisation* 66.(1), S. 27–32.
- Weibler, J. (1995). Symbolische Führung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 2015–2026). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science*(21), 1–19.
- Weiner, B. (1984). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Werle, P. (2001). *Zum beruflichen Selbstkonzept des Schulleiters. Eine Untersuchung zum beruflichen Selbstbild von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie deren Bedürfnisse und Erwartungen an die Schulleiterfortbildung*. Saarbrücken: Conte.
- Wetterer, A. (1992). Hierarchie und Differenz im Geschlechterverhältnis. In A. Wetterer (Hrsg.). *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen* (S. 13–40). Frankfurt/New York: Campus.
- Wetterer, A. (1995). Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Einleitung. In A. Wetterer (Hrsg.). *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen* (S. 11–27). Frankfurt a. M.: Campus.
- Williams, C. L. (1998). The Glass Escalator. Hidden Advantages for Men in the ‚Femal‘ Professions. *Social Problems*(39), 253–267.
- Wilson, T. (1973). Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1* (S. 54–79). Reinbeck: Rowohlt.
- Winterhager-Schmid, L. (1997). *Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition*. Weinheim, München: Juventa.
- Wissinger, J. (1994). Schulleiter-Beruf und Lehreridentität – zum Rollenkonflikt von Schulleiterinnen und Schulleitern. Ein Beitrag zur Schulentwicklungsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 14.(1), 38–57.

- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim: Juventa.
- Wissinger, J. (2002). Schulleitung im internationalen Vergleich – Ergebnisse der TIMSS-Schulleiterbefragung. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.). *Schulleitung - Forschung und Qualifizierung* (S. 45–61). Opladen: Leske+Budrich.
- Wissinger, J. & Höher, P. (1998). Personalführung – Von individueller Beratung und Kontrolle zum Entwicklungsmanagement. In H. Ackermann & J. Wissinger (Hrsg.). *Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität* (S. 199–210). Neuwied: Luchterhand. Wissinger, J. & Huber, S. G. (Hrsg.). (2002). *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Wiswede, G. (1977). *Rollentheorie 259*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle, 2008>.
- Wunderer, R. (1995a). Delegative Führung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 227–240). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Wunderer, R. (1995b). Führungsgrundsätze. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 720–736). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Wunderer, R. (2007). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre*. (7. Aufl.). München und Neuwied: Wolters Kluwer; Luchterhand.
- Wunderer, R. & Dick, P. (1997). Frauen im Management. Besonderheiten und personalpolitische Folgerungen – eine empirische Studie. In R. Wunderer & P. Dick (Hrsg.). *Frauen im Management. Kompetenzen – Führungsstile – Fördermodelle* (S. 5–205). Neuwied: Luchterhand.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations*. (6. Aufl.). New York: Upper Saddle River.
- Zalesny, M. D. & Graen, G. B. (1995). Führungstheorien – Austauschtheorie. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 862–877). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Zaugg, R. Z. & Blum, A. (2002). Anforderungen an Schulleitungen analysieren und bewerten. Arbeitsbewertung und Beanspruchungsanalyse von Schulleitungen. *Journal für Schulentwicklung*(2), 42–51.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (1999). *Psychologie*. (7., neu übers. und bearb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Zölch, M. (2007). *Führung von Mitarbeitenden. Erfolgsfaktor Human Resource Management*: WEKA.

Übersicht Abbildungen und Tabellen

Abb. 1:	Schematischer Verlauf und Aufbau der qualitativen Studie
Abb. 2:	Schritte 1 – 3 der Umsetzung der ‚Geleiteten Schule‘
Abb. 3:	Akteur-Struktur-Dynamiken
Abb. 4:	Handlungsumfelder von Schulen als Verantwortungseinheiten
Abb. 5:	Vier Dimensionen von Führung
Abb. 6:	Führungspole
Abb. 7:	Kontinuum der Führungsstile
Abb. 8:	Inhalte und Konsequenzen transaktionaler und transformationaler Führung
Abb. 9:	Indirekte und direkte Führungsdimensionen
Abb. 10:	St. Galler Managementmodell für Schulen
Abb. 11:	Ebenen der Schulkultur in Anlehnung
Abb. 12:	Schulmanagement und Führung der Schulentwicklung
Abb. 13:	Fünf Kräfte von Leadership
Abb. 14:	Modell der Entscheidungsfindung modifiziert
Abb. 15:	Verfahrensschema der qualitativen Befragung in acht Schritten
Abb. 16:	Ein allgemeines Ablaufmodell der strukturierten Inhaltsanalyse
Abb. 17:	Modifiziertes angewandtes Analyseverfahren nach Mayring
Abb. 18:	Anzahl der Schulen nach Grösse auf der Grundlage der Schülerzahlen
Abb. 19:	Geschlechterverteilung in den Führungseinheiten nach Schulstufen
Abb. 20:	Anzahl Schulleitende in den Schulleitungs-, Führungsmodellen nach Geschlecht
Abb. 21:	Anzahl Schulleitende nach Leitungsprozenten und Geschlecht
Abb. 22:	Individuelles Gesamtpensum der Schulleitenden nach Geschlecht
Abb. 23:	Individuelles Leitungspensum der Gesamtschulleitenden pro Lehrperson und Geschlecht
Abb. 24:	Individuelles Leitungspensum der Stufenleitenden pro Lehrperson und Geschlecht
Abb. 25:	Anzahl der direkt unterstellten Personen der befragten Schulleitenden (direkte Führungsspanne)
Abb. 26:	Interne oder externe Wahl der Schulleitenden nach Geschlecht
Abb. 27:	Beruflicher Hintergrund der Schulleitenden nach Geschlecht
Abb. 28:	Anzahl Schulleitende nach Unterrichtserfahrung
Abb. 29:	Anzahl Schulleitende nach Dienstalter als Schulleiter/in
Abb. 30:	Anzahl Schulleitende mit und ohne Rektoratserfahrung nach Geschlecht
Abb. 31:	Lebensalter der Schulleitenden nach Geschlecht
Abb. 32:	Anzahl Schulleitende nach Lebensform und Geschlecht
Abb. 33:	Geschlecht der Schulleitenden und Alter eigener Kind
Abb. 34:	Individuelles Gesamtpensum der Schulleitenden mit Erziehungspflichten nach Geschlecht
Abb. 35:	Individuelles Gesamtpensum der Schulleitenden ohne Erziehungspflichten nach Geschlecht
Tab. 1:	Verteilung der Schulleitungsarbeitszeit auf verschiedene Bereich
Tab. 2:	Jahresarbeitszeit – Ist-Soll-Vergleich
Tab. 3:	Schematische Gegenüberstellung Theorie X und Y
Tab. 4:	Normative Anforderungen an die Führungsrolle
Tab. 5:	Dreizehn Rollendilemmata der Führung
Tab. 6:	Management – Führung
Tab. 7:	Interne und externe Kräfte der Organisation
Tab. 8:	Gegenüberstellung des Berufes von Lehrpersonen und Schulleitenden
Tab. 9:	Aufgaben- und Verantwortlichkeitsbereiche von Schulleitenden im Überblick
Tab. 10:	Qualifikationsinstrument für Schulleitende
Tab. 11:	DIALOG - Führungskompetenzen
Tab. 12:	Fragedimensionen des angewandten problemzentrierten Leitfadenterviews
Tab. 13:	Hauptkategorien des Analyserasters
Tab. 14:	Balance in den relevanten Führungspolen

Bildungsreform (Bildungskleeblatt) und kantonale Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die vom Stimmvolk im Frühling 2009 verworfene Bildungsreform wies folgende Inhalte auf.

1. Eingangsstufe (Basisstufe)

Kinder wären mit fünf Jahren in die Basisstufe ein (Stichtag) eingetreten. Durch individualisierte Lernformen und die Besetzung mit 150 Stellenprozenten pro Abteilung sollten Unter- wie Überforderungen vermieden und die Kinder entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen gefördert und dank altersgemischtem Lernen das soziale Lernen der Kinder unterstützt werden. Die bisherigen Einschulungsklassen und die Kleinklassen der 1./2. Klasse werden integriert. Schulische Heilpädagog/innen unterstützten die Regelklassenlehrpersonen in der Arbeit mit Kindern mit Lernschwierigkeiten. Lernstarke Kinder könnten die Eingangsstufe schneller durchlaufen.

- ***Konsequenzen der Ablehnung:*** *Der Kindergarten gehört weiterhin nicht zum obligatorischen Volksschulunterricht und der Kindergartenbesuch bleibt freiwillig. Die Gemeinde ist verpflichtet, jedem Kind mindestens ein Jahr Kindergartenbesuch zu ermöglichen.*

2. Harmonisierung der Schulstrukturen

Die Harmonisierung der Schulstrukturen sah eine Verkürzung der Oberstufe von vier auf drei Jahre (9. bis 11. Klasse) und eine Verlängerung der Primarschule um ein Jahr (5. bis 8. Klasse) vor. An der Primarstufe sind Jahrgangsklassen oder altersgemischte Klassen möglich. Die Kleinklassen an der Primarstufe werden aufgelöst und die Schüler/innen in die Regelklassen integriert. Schulische Heilpädagog/innen unterstützten Kinder mit Lernschwierigkeiten. Die Sekundarstufe I wäre zweigliedrig gestaltet. Die Sekundarstufe B als berufsvorbereitend, die Sekundarstufe M als maturitätsvorbereitend. Schüler/innen der bisherigen Kleinklasse, des Berufswahljahres und des Werkjahres würden in den Sekundarschultyp B integriert. Die Fächer Mathematik, Französisch und Englisch wären in drei schultypenübergreifende Niveaugruppen erteilt worden. Die drei Leistungsstufen des Niveauunterrichts enthielten allgemeine, erweiterte und progymnasiale Anforderungen.

- ***Konsequenzen der Ablehnung:*** Die dreigliedrige Oberstufe in Real-, Sekundar- und Bezirksschule bleibt bestehen und dauert weiterhin 4 Jahre. Kleinklassen sind weiterhin möglich. Die integrative Schulung von Kindern und Jugendlichen in Regelklassen (oder eine Sonderschulung) erfolgt in den Einzelschulen auf freiwilliger Basis.

3. Tagesstrukturen

Tagesstrukturen umfassten Blockzeiten, Mittagstisch und Randstundenbetreuung Tagesstrukturen und wären auf den pädagogischen Auftrag hin ausgerichtet und basierten auf einem pädagogischen Konzept. Kantonale Minimalstandards sicherten die Qualität des Angebotes.

- ***Konsequenzen der Ablehnung:*** *Die aargauischen Gemeinden können Tagesstrukturen und Tagesschulen anbieten, sie dazu jedoch nicht verpflichtet. Ebenso wenig ist eine Koordination mit der Schule festgelegt, noch besteht eine Verpflichtung, die Betreuungsangebote nach pädagogischen Grundsätzen zu führen.*

4. Lektionenzuteilung mit Sozialindex

Die Mittelzuteilung durch den Kanton für die Unterrichtslektionen erfolgt entsprechend der Bevölkerungsstruktur aufgrund der sozio-ökonomischen Struktur der Gemeinden. Die Ressourcensteuerung hätte von einer abteilungsbezogenen Berechnung zu einer pro Kopf- Ressourcierung geführt, was den Spielraum der Schulen vergrössert und zur Entlastung von ‚belasteten‘ Schulen geführt hätte.

- ***Konsequenzen der Ablehnung:*** Für altersgemischte sowie mehrklassige Abteilungen werden durch den Kanton wie bis anhin zusätzliche Lektionen gesprochen.

Realisation und Umsetzung von weiteren unterrichtsbezogenen Entwicklungsprojekten (nicht abschliessend)

Zeitgleich mit der Einführung der ‚Geleiteten Schule‘ wurden in der Aargauer Volksschule verschiedene Projekte lanciert.

- Einführung neuer Mathematiklehrmittel auf der Primar- und der Sekundarstufe I mit neuen didaktischen Ansätzen. Mit dem Schuljahr 2007/08 wurden das ‚Zahlenbuch‘ auf der Primarschulstufe und ab Schuljahr 2008/09 das ‚Mathbu‘ auf der Oberstufe zu obligatorischen Lehrmitteln.
- Einführung von Englischunterricht an der Primarschulstufe; obligatorische Einführung ab der 3. Primarschulklasse mit Beginn des Schuljahres 2008/09
- Check 5/ und Check 8 werden als standardisierte Leistungstests zur Ermittlung des Wissens und der Kenntnisse der 5. und der 8. Klasse angeboten. Die Teilnahme ist bislang freiwillig. Geprüft werden in Check 5 die Leistungen in Deutsch und Mathematik sowie die Problemlösefähigkeit. Bei Check 8 werden zusätzlich die Leistungen der Schüler/innen in Französisch und Englisch geprüft.
- Die neue Promotionsverordnung sieht eine ganzheitliche Beurteilung der Schüler/innen vor unter Einbezug von überfachlichen Fähigkeiten. Aufgrund von Widerstand seitens der Lehrpersonen wurde die Einführung verschoben. Die neue Promotionsverordnung wurde mit Beginn des Schuljahres 2010/11 definitiv eingeführt.

Literaturhinweis:

BKS. (2007). Bildungskleeblatt. Beschlüsse des Grossen Rats vom 25. September 2005. Aarau: BKS.

Sehr geehrte Frau X / sehr geehrter Herr X

Als Erstes möchte ich Ihnen ganz herzlich für Ihre Bereitschaft danken, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen und Auskunft zu geben über Ihre Tätigkeit als Schulleiter/in.

Damit Sie sich ein Bild machen können, worauf Sie sich einlassen, möchte ich Ihnen im Voraus einige Informationen über den Ablauf, die Ziele und die wesentlichen Inhalte des Interviews zukommen lassen. Dadurch erhalten Sie die Gelegenheit, sich im Voraus ein, zwei Gedanken zu den einzelnen Fragedimensionen zu machen - falls Sie dies möchten.

Zu Beginn des Interviews werde ich mich Ihnen kurz vorstellen. Damit Sie aber heute bereits einen ersten Eindruck erhalten, mit wem Sie es zu tun haben, lege ich diesem Schreiben ein knapp gehaltenes Curricula bei. Aus diesem können Sie ersehen, welchen beruflichen Werdegang ich zurückgelegt habe.

Informationen zur Durchführung des Interviews

Ich bitte Sie, sich für unser Gespräch ***maximal zwei Stunden*** zu reservieren und darauf zu achten, dass wir in dieser Zeit ungestört sein werden. Besten Dank. Das Interview selbst wird in etwa 1h30min dauern.

Damit ich mich als Befragende ganz auf Ihre Aussagen konzentrieren kann, wird das Gespräch auf eine ***Mini Disc aufgezeichnet***. Im Anschluss daran wird das Gespräch schriftlich fest gehalten, bzw. transkribiert. Die Inhalte auf der Mini Disc werden später gelöscht.

Alle Äusserungen werden ***vertraulich*** behandelt. Ihre Aussagen werden jeweils bereits beim Transkribieren anonymisieren, sodass es später nicht möglich sein wird, auf Einzelpersonen zu schliessen.

Die Projektleiterin „Geleitete Schulen“, Frau Mirjam Obrist vermittelt mir die Namen der Schulleiter/innen, damit keine Überschneidungen mit der laufenden Gesamtevaluation durch das IBB (Institut für Bildungsforschung und Bildungsökonomie) der PHZ in Zug entstehen. Für alle weiteren personenbezogenen Informationen aus den Einzelinterviews (ausgenommen das Datum der Befragung) garantiere ich für die vollständige Anonymität.

Zielsetzungen und Fragedimensionen des Interviews

Die Einführung von Schulleitungen ist in der Deutschschweizer Volksschule ein Prozess, der erst seit einigen Jahren eingesetzt hat und empirisch noch wenig erforscht ist. Damit Sie in etwa informiert sind, welche Fragedimensionen im Interview angesprochen werden, sind unten die Inhaltsschwerpunkte aufgeführt:

- Berufsbiografie und die Motivation zur Übernahme der Schulleitungstätigkeit
- Ermutigung und Unterstützung für den Berufsentscheid
- „Gute Führung“, Führungsphilosophie und Führungsziele
- Rollenwechsel, Rollenselbstverständnis, Rollenbewusstheit als Schulleiter/in
- Führungsaufgaben und Schwerpunkte im Schulleitungsalltag
- Erwerb der Kompetenzen und Fähigkeiten als Schulleiter/in
- Erfolgskriterien und Hindernisse/Stolpersteine von Schulleitungen
- Umgang mit Belastungen
- Weiterentwicklung des Berufes der Schulleiterin, des Schulleiters

Mit diesem Ausblick auf das bevorstehende Interview hoffe ich, Ihr Interesse geweckt zu haben. Falls sich Ihnen weitere Fragen stellen bezüglich des bevorstehenden Interviews, bitte ich Sie, sich an mich zu wenden: Tel. 062 213 15 25, gabriele.stemmer@gmx.ch

Beiblatt

Mit diesem Schreiben erhalten Sie auch ein Beiblatt mit Angaben zu Ihrer Person, bzw. zu den Rahmenbedingungen Ihrer Berufsausübung. Durch diese Informationen werde ich Ihre Aussagen in erweiterte Zusammenhänge stellen können, welche für die Erklärung und die Beantwortung der Fragestellungen hilfreich sein werden.

Ich bin Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir dieses Formular (so weit möglich) ausgefüllt vor dem Interview per E-Mail zusenden. Dadurch erhalte ich erste Eckwerte zu Ihrer Person und kann das Interview mit Ihnen sorgfältiger vorbereiten.

Terminvereinbarung

Um sicher zu gehen, dass sich unsere Vereinbarungen bezüglich der Durchführung des Interviews decken, sind unten die näheren Angaben desselben aufgeführt.

Datum:

Ort:

Zeitpunkt:

Nun danke ich Ihnen nochmals sehr, dass Sie mir Ihre Zeit zur Verfügung stellen werden und ich freue mich auf eine anregende und interessante Begegnung.

Mit bestem Dank und freundlichen Grüßen

Gabriele Stemmer Obrist

*Leitfadeninterview Schulleiter/in**Datum der Befragung:*

Name/Vorname		Schulort/Gemeinde:		Schulstufe:	
Geschlecht:	weiblich <input type="checkbox"/> / männlich <input type="checkbox"/>	Lebensalter:		Zivilstand:	
Anzahl eigener Kinder:		Dienstalter als Lehrperson:		Dienstalter als SL:	
Funktion als:	Gesamtschulleiter/in <input type="checkbox"/>	Stufenleiter/in <input type="checkbox"/>	Anstellungsprozent als SL:	Umfang Unterricht:	
Anzahl der direkt unterstellten (Lehr) -personen (Führungsspanne)		Anzahl der Lehrpersonen, die direkt und indirekt unterstellt sind:		Anzahl Schüler/innen:	
Gewählt aus dem jetzigen Kollegium ja <input type="checkbox"/> / nein <input type="checkbox"/>		Frühere Tätigkeit als Rektor/in: ja <input type="checkbox"/> / nein <input type="checkbox"/>		Personalführung ja <input type="checkbox"/> / nein <input type="checkbox"/>	
Beruflicher Werdegang					
Ausbildungsgang in Stichworten					
Für SL relevante Weiterbildung					
Führungserfahrung in auserschulischen Kontexten* (z.B. Militär, Vereine u. a.)					

Dauer des Interviews:

Gabriele Stemmer Obrist
Mühlbergweg 23
5400 Baden
Tel. 056 222 23 83
gabriele.stemmer@gmx.ch

18. April 2007

Einverständniserklärung zur Verwendung der Ergebnisse der Interviewdaten

Sehr geehrte Frau X/sehr geehrter Herr X

Im Sommer 2005 habe ich mit Ihnen ein Interview durchgeführt und habe Sie damals als Schulleiterin zu Ihren Erfahrungen und zu Ihren Reflexionen Ihrer Berufsprofession befragt. Für die Zeit, die Sie mir damals gewidmet und das Vertrauen, das Sie mir entgegen gebracht haben, möchte ich mich nachträglich nochmals ganz herzlich bedanken. Mit Ihrer Zusage ermöglichen Sie eine Forschungsarbeit, die sich in einem neuen noch vertieft zu erforschenden Bereich der Schulentwicklung befasst. Eine Zielsetzung der empirischen Arbeit ist, die Auswertungsergebnisse in die Weiterentwicklung der Schulleiteraus- und der Beratung von Schulleiterinnen und Schulleitern einfließen zu lassen.

Im Zusammenhang mit den neuen Datenschutzbestimmungen wird das Einverständnis von Befragten zur Verwendung ihrer Aussagen noch bedeutsamer. Ich ging und gehe davon aus, dass Sie mir mit Ihrer Einwilligung für das Interview damals Ihre Zustimmung zur Verwendung der Daten gegeben haben. Da ich von Ihnen bis anhin kein schriftliches Einverständnis erfragt habe, bitte ich Sie nun nachträglich darum, mir dieses durch ihre Unterschrift auf der beiliegenden Einverständniserklärung zu bestätigen. Dieses Vorgehen gibt mir als Autorin die Absicherung, dass der Publikation der Ergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt keine Hindernisse im Wege stehen.

In der Zwischenzeit habe ich mich beruflich verändert: Nach der Dozententätigkeit in der Ausbildung von Sekundarlehrpersonen Basel-Stadt habe ich seit dem 1. März 2006 die Leitung der Abteilung Aargau, Institut Weiterbildung & Beratung der PH FHNW übernommen. Da diese Aufgabe bei der Aargauer Volksschule liegt, ist es wichtig, dass ich Ihnen versichere, strikte Schweigepflicht einzuhalten und ich keinerlei Informationen zu Personen und / oder deren Umfeld weitergeben werde.

Meine Dissertation steht in keinem direkten Zusammenhang mit der neuen Leitungstätigkeit. Es ist allerdings auch wünschbar, dass globale Erkenntnisse aus meiner Dissertation zu einem späteren Zeitpunkt in die Weiterentwicklung der Angebote für Schulleiter/innen und die ‚Geleitete Schule‘ im Kanton Aargau einfließen werden. Ich denke und hoffe, dies sei in Ihrem Sinn.

Ich werde Sie, wie versprochen zum gegebenen Zeitpunkt über den weiteren Verlauf des Dissertationsprojekts informieren und Sie von den Ergebnissen wissen lassen. Bereits jetzt kann ich Ihnen versichern, dass einige sehr interessante Resultate vorliegen, die zu einer weiterführenden Diskussion einladen werden.

Zum jetzigen Zeitpunkt sind die Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet und die ersten Aspekte im Rohtext verfasst. Bis Anfang des Jahres 2008 liegt der Auswertungstext vor und die theoretischen Bezüge sind hergestellt. Der Zeitpunkt der Publikation der Dissertation ist voraussichtlich nach 2010/11 geplant.

Abschliessend bedanke ich mich nochmals ganz herzlich für Ihre Unterstützung und für das mir entgegengebrachte Vertrauen.

Ich wünsche Ihnen weiterhin viel Erfolg und Befriedigung in Ihrer anspruchsvollen Arbeit als Schulleiter, als Schulleiterin und viel Freude an der Weiterentwicklung Ihrer Schule.

Mit bestem Dank und freundlichen Grüssen

Gabriele Stemmer Obrist

EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG

Dissertationsprojekt: „Professionsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern“ für die Verwendung der Interviewdaten von Juli/August 2005

Gabriele Stemmer Obrist verpflichtet sich bei der Verwendung der Interviewdaten für ihr Dissertationsprojekt zu folgenden Vorgehensweisen und zur Einhaltung folgender Punkte:

- ⇒ In den Publikationen und Texten zur Dissertation sind alle Personen- sowie Kontextangaben anonymisiert, sodass weder eine Identifizierung der Befragten noch Rückschlüsse auf Personen und deren privates und / oder berufliches Umfeld zu ziehen sind.
- ⇒ Die Transkriptionen der Interviews wurden von Beginn an durchgängig anonymisiert und die einzelnen Dokumente mit Codenummern versehen.
- ⇒ Bezüglich Informationen zu einzelnen befragten Personen und deren Umfeld, welche in den Interviews in Erfahrung gebracht wurden, untersteht Gabriele Stemmer Obrist der Schweigepflicht.
- ⇒ Bis die Dissertation publiziert ist, werden die Tonträger unzugänglich für Drittpersonen verschlossen in den Privaträumen von Gabriele Stemmer Obrist aufbewahrt. Die Tonträger mit den Interviews werden nach der abschliessenden Auswertung und der Publikation der Dissertation vernichtet - oder den befragten Schulleiter/innen auf Wunsch zugestellt.

Baden, 18. April 2007
Gabriele Stemmer Obrist

LEITFADENINTERVIEW

1 Berufsbiografie und Anreize/Motive

- **1A Biografie - roter Faden zur Schulleitung (Einstiegsfrage)**
Erkennen Sie einen roten Faden, der der sich durch Ihre bisherige Berufsbiografie hindurch zieht und der im Sinne ‚einer logischen Entwicklung‘ zum Berufsentscheid Schulleiterin/Schulleiter geführt hat?
- **1B Anreiz- und Motivationslagen für den Berufswechsel**
Welches waren die besonders attraktiven Aspekte und Anreize, um sich für diesen Berufswechsel zu entscheiden?

2 Wahlverfahren – Ermutigung – Geschlecht

- **2A Wahl- bzw. Anstellungsverfahren – Ermutigung zur Übernahme der Leitungsfunktion**
Wie haben Sie das Wahl- bzw. Anstellungsverfahren erlebt?
Haben Sie Ermutigung und Unterstützung erhalten?
Was gab Ihrem Dafürhalten den Ausschlag für die Wahl Ihrer Person?
- **B Anstellungsverfahren und Geschlecht**
Welchen Stellenwert hatte Ihres Erachtens Ihr Geschlecht?

3 Gute Führung – Führungsphilosophie – Führungsziele

- **3A Merkmale einer guten Führung**
Woran erkennen Sie eine durch die Schulleitung ‚gut‘ geführte Schule?
Welche Merkmale kennzeichnen für Sie eine gute Schulleitungsperson aus?
- **3 B Führungsphilosophie**
Was ist Ihnen in Ihrer Führungstätigkeit wichtig?
Worauf legen Sie in ihrer Führungsarbeit besonderen Wert?
- **3C Führungsziele**
Welche Führungsziele und Schwerpunkte verfolgen Sie als Schulleiter/in in den nächsten zwei bis drei Jahren?

4 Rollenübernahme – Rollenbewusstsein – Bedeutung des Unterrichts

- **4A Rollenwechsel und Rollenbewusstheit**
Erinnern Sie sich an ein Erlebnis, bei dem Sie bewusst gewahr wurden, dass Sie nun nicht mehr als Kollegin/Kollege sondern als Schulleiter/in wahr genommen und behandelt wurden?
Wann und unter welchen Umständen haben Sie bei sich selbst den Rollenwechsel von der Lehrperson zur Schulleitungsperson bewusst wahrgenommen und für sich vollzogen?
- **4B Bedeutung des Unterrichts**
Welche Bedeutung kommt dem Unterricht in der Klasse für Sie als Schulleiter/in zu?
Muss man eine gute Lehrperson sein, um als Schulleiter/in Erfolg zu haben?

5 Führungsaufgabe – Leitungsfunktion - Schulleitungsalltag

– 5A Prioritäten im Schulleitungsalltag

Das Alltagsgeschäft der Schulleitung ist sehr vielfältig. Wo setzen Sie Prioritäten in den vier vom BKS vorgezeichneten Arbeitsbereichen (Personalführung; Administration/Organisation; Kommunikation/Information; Pädagogische Führung (inkl. Qualitätsentwicklung) aus?

Entspricht diese Prioritätensetzung Ihren Vorstellungen und Wünschen?

– 5B Handlungsfelder und Themen im konkreten Schulleitungsalltag

Beschreiben Sie bitte ihre Schwerpunkte in der konkreten alltäglichen operativen Führungsarbeit?

Wo sehen Sie die Herausforderungen und allfällige Schwierigkeiten?

6 Kompetenzen – Fähigkeiten - Weiterentwicklung

– 6A Erforderliche Kompetenzen einer ‚guten‘ Schulleitungsperson

Laut Stelleninseraten wird von den Schulleiter/innen sehr viel erwartet.

Über welche Wissensinhalte, Qualitäten, Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen ‚gute‘ Schulleitende?

– 6B Kontexte des Kompetenzerwerbs

Welche Wissensbestände, Fähigkeiten und Kompetenzen haben Sie in die Schulleitungsaufgabe mitgebracht und welche mussten Sie sich erarbeiten? Wo und wie haben Sie diese erworben?

– 6C Weiterentwicklung als Führungsperson

Welche Kompetenzbereiche der Führung lösen bei Ihnen Unsicherheit aus?

Welchen Weiterentwicklungs- und Weiterbildungsbedarf erkennen Sie für sich persönlich als Führungsperson daraus?

7 Erfolgskriterien und Hindernisse

– 7A Erfolgsfaktoren und Hindernisse/Stolpersteine

Was braucht es, um als Schulleiter/in erfolgreich zu sein?

Woran kann eine Schulleiterin/ein Schulleiter scheitern?

8 Umgang mit Belastungen – Unterstützung

– 8A Belastung und Unterstützung

Was belastet Sie als Schulleiter/in am stärksten?

Wo holen Sie sich Unterstützung?

9 Zukunftsperspektiven – Weiterentwicklung der Schulleitungsfunktion

– 9A Zukunftsperspektiven

Welche Perspektiven erkennen Sie für den Beruf der Schulleiterin, des Schulleiters?

Wie wird sich dieser weiterentwickeln?

10 Schlusswort: Das wolle ich auch noch sagen ...

- Sie haben abschliessend die Gelegenheit sich zum Interview zu äussern und allenfalls nochmals auf Ihnen wichtige Aspekte hinzuweisen.

Kategoriensystem Beispiel anhand Ausschnitt aus der Hauptkategorie **ROLLE** (Selbst- und Fremdreferenzen: SuF-Referenzen)

KATEGORIENTITEL	DEFINITION KATEGORIE	KODIERREGEL	ANKERBEISPIEL(E)
Reaktionen Lehrpersonen	SuF-Referenzen zu Verhalten, Reaktionen, Äusserungen von Lehrpersonen auf die Schulleiter/in	Reaktionen, Äusserungen und Aussagen der Lehrpersonen, die auf die neue Führungsperson bezogen sind.	„Andererseits habe ich daran gemerkt, dass ich nicht mehr Kollege bin, dass die Leute einen Körperausdruck, eine Haltung einnehmen, sodass sie irgendwie stramm stehen vor einem. Dass sie eine Körperhaltung einnehmen, sodass ich dachte: ‚He, was macht der?!‘“ SL 10 „Du bist ja doch ganz eine Nette!“ SL9
Führungsrollenübernahme problemlos(er)_konkret	SuF-Referenzen zur Beurteilung der Rollenübernahme als problemlos	Bewertung der Rollenübernahme als problemlos	„Mit dem Rollenwechsel habe ich kein Problem. Ich weiss natürlich, dass ich die Chefin bin. Ich habe schon Erfahrung mit dieser Vorgesetztenrolle.“ SL 9
Führungsrollenübernahme schwierig(er)	SuF-Referenzen zur Beurteilung der Rollenübernahme als langwierig bzw. schwierig(er)	Bewertung der Rollenübernahme als längerer, nicht immer einfacher Prozess, der mit Schwierigkeiten verbunden war	„Eigentlich ist es mir in der ersten Schulhaussitzung so richtig eingefahren. Im vorherigen Team war es ein Miteinander. Jetzt sass ich vorne und sah so richtig, wie alle darauf warteten: ‚So, was bietest du uns?!‘“ Das ist mir richtig eingefahren: Jetzt habe ich nicht mehr den gleichen Platz wie vorher. Es wird genau geschaut, was ich tue und was ich sage. Jedes Wort wird auf die Goldwaage gelegt. Das war relativ schwierig.“ SL 15 „Ich würde sagen... nach zwei Jahren ist der Fall klar gewesen, aber diese zwei Jahre habe ich gebraucht und diese zwei Jahre sind..., das ist nicht immer einfach gewesen.“ SL 17
Führungsrollenübernahme ambivalent	SuF-Referenzen zur Beurteilung der Rollenübernahme persönlich als ambivalent erlebt	Aussagen, dass der Prozess der Rollenübernahme ambivalent empfunden und erlebt wurde.	„Es war eher von meiner Seite her, dass mir das ein wenig unangenehm gewesen ist, es war weniger so, dass ich das zu spüren bekommen habe, jetzt von den Mitarbeiterseiten. Es ist mehr so von mir selber aus gewesen, dass ich gemerkt habe, ja jetzt, jetzt ist man nicht mehr auf der gleichen Stufe, also jetzt wird das von mir auch erwartet, dass ich so ein wenig die Vorreiterrolle einnehme, ja.“ SL 18 „Zu Beginn hatte ich Hemmungen, vor allem Frauen gegenüber, die Rolle der Vorgesetzten einzunehmen. Mittlerweile hat sich das jedoch gelegt; das betraf vor allem die Übergangszeit.“ SL 3

Schlüsselerlebnisse bei der Übernahme der Führungsrolle	SuF-Referenzen zu prägnanten Erlebnissen im Rollenwechsel	Besonderes Erlebnis, das bei den Schulleitenden markant in Erinnerung als Punkt, an dem sie sich ihrer Rolle bewusst wurden.	„Wo ich gemerkt habe, dass ich eine andere Rolle innehabe, war als eine Kollegin gemeint hat: "Wir haben das vom Team miteinander besprochen" und ich war nicht dabei gewesen. Aber das war so ein Moment, denn vorher bin ich ja auch jeweils dabei gewesen, als man das besprochen hat, ja so.“ SL 16
Reflexion zur Führungsrolle	SuF-Referenzen, die eine Selbstreflexion der eigenen Führungsrolle beinhaltet	Reflexionen, Wahrnehmungen und Feststellungen dazu, was sich in der Führungsrolle nun geändert hat.	„Ich merke, dass ich nicht mehr gleich reden kann wie als Kollege. Ich muss sehr vorsichtig sein mit dem, was ich über jemand Anderen sage. Sonst verarbeitet man ja viel. Es ist menschlich zu sagen: ‚Schau, jetzt hat er wieder etwas falsch gemacht!‘. Hier muss ich mich zusammennehmen. Denn hier gerate ich in einen Konflikt. Ich muss mich eigentlich neutral verhalten. Sonst ist nie klar, als was ich es sage. Oder ich sage ganz klar, dass ich das jetzt als Kollege sage.“ SL 12
Rolleninadäquate Erwartungen	SuF-Referenzen zu rolleninadäquaten Erwartungen seitens Bezugsgruppen und Umgang der Schulleitungsperson damit	Ansprüche, Erwartungen seitens der Bezugsgruppe Lehrpersonen, die nicht der schulischen Führungsfunktion entsprachen und der berichtete Umgang damit durch die Schulleitungsperson	„Das andere Erlebnis, bei dem ich ganz stark meine Rolle präzisieren musste, war ganz banal. Wir hielten Konferenz und es ging darum, dass der Primarlehrerverein eine Verbindungsperson zu den Lehrerkollegien in jeder Gemeinde gesucht hat. Es stand zur Diskussion, wer gewählt werden soll und es stand das Votum einer dominanten Lehrperson im Raum, welche hier in G. langjährig tätig ist: ‚Jetzt haben wir ja einen Schulleiter und wir haben nun gedacht, dass du diese Funktion als Bindeglied übernimmst.‘ Darauf habe ich geantwortet, dass ich jetzt gerne etwas klar stellen möchte: Ich bin kein Lehrer, ich bin nicht einmal Primarlehrer, weil ich bin nicht als solcher ausgebildet. Ich bin hier Schulleiter. Das heisst, ihr müsst aus euren Kreisen eine Vertretung oder Verbindungsperson zum Primarlehrerverein suchen, das kann und will ich nicht übernehmen! Das war für mich klar.“ SL 5

Soziale Distanzierung	SuF-Referenzen zu der bewussten sozialen Distanzierung der Schulleitenden von den Lehrerkolleg/innen	Beschreibungen, der bewusst hergestellten sozialen Rollendistanz zu den Lehrpersonen durch Schulleitende	„Ich habe mich einfach abgeschirmt dagegen. Also ich war mir sehr bewusst, in dieser Funktion bist du allein, das ist so. Und mich konnte man plötzlich nicht mehr einladen, um gemeinsam etwas trinken zu gehen, wenn man etwas wollte von mir.“ SL 20
Unterrichten in Schulleiter/in: positive Aspekte	SuF-Referenzen zu den positiven Aspekten und Wirkungen des eigenen Unterrichtens als Schulleitende/r	Aussagen der Schulleitenden, dass sie dem Unterrichten als Schulleiter/in (auch) positive Seiten abgewinnen und worin diese positiven Aspekte bestehen.	„Also wenn man von den Motiven ausgeht – also, ich muss mich jetzt zum Beispiel wehren, denn ich will nicht allzu sehr Verwaltungsmensch werden -- das will ich nicht. Darum spielt das Schule-Geben dann eine Rolle.“ SL1 „Ich möchte das Unterrichten auch nicht aufgeben, damit ich mir immer vorstellen kann, was das schliesslich für die Lehrpersonen selber heisst, wenn ich ihnen etwas anordne, etwas sage und sie es bei den Schülern durchsetzen müssen. Dann möchte ich bei mir auch sehen, was das für mich selber heisst.“ SL 6
Unterrichten als Schulleiter/in: negative Aspekte	SuF-Referenzen zu den negativen Aspekten und Wirkungen des eigenen Unterrichtens als Schulleitende/r	Aussagen dazu, wie sich das eigene Unterrichten aus Sicht der Schulleitenden auf ihr Rollenbewusstsein als Führungsperson (ihre berufliche Identität als Schulleiter/in) auswirkt.	„Ich finde das ganz, GANZ SCHLECHT, weil, das macht die Leute kaputt. Das ist einfach,... das ist von mir aus gesehen einfach mit den Leuten gespielt. Aufgrund von dem, wie wir uns das vorstellen, verheizen wir wieder ein paar.“ SL 19 „Ich gebe keine Schule hier und empfinde es als einen Vorteil. Ich kenne auch das Andere. Das war eine Doppelbelastung. Gerade wenn es um Rollenklarheit oder Rollenbewusstsein geht: Die Rolle ist viel klarer, wenn ich keine Schule gebe. Ich bin nicht auch noch Lehrer. „Ja was bist du jetzt, Lehrer und / oder Schulleiter?“ SL 14 „Ich hinke immer ein wenig hinterher, bin immer daran, hinterher zu zappeln. Dann merke ich plötzlich, dass ich jetzt Unterricht vorbereiten sollte. Jeden Mittwochnachmittag nehme ich mir vor, von vier bis sechs Uhr vorzubereiten. Und plötzlich ist sechs Uhr und ich habe noch nicht vorbereitet und muss das irgendwie noch hineindrücken und bin dann mit meinem Unterricht nicht ganz zufrieden. Es ist irgendwie mit der linken Hand unterrichten und nicht wirklich voll.“ SL 15

Schulleiter: Beruflicher Hintergrund

Erstausbildung	Zweitausbildung	Führungsausbildungen	ausserberufliche Führungserfahrung	berufliche Führungserfahrung
Lehrerpatent, Aargau	Berufsberater Berufswahllehrer Organisationspsychologie	Offiziersschule Schulleiterausbildung (AEB)	Oberleutnant Schweizer Armee pädagogischer Dienst der Armee	
Lehrerpatent, Aargau	Berufs- und Laufbahnberater	CAS Schulleitung, div. andere WB	Zivilschulleiter (400 Unterstellte); Vereinspräsidium	Leiter Regionalstelle Berufs- und Laufbahnberatung
Lehrerpatent, Aargau	-	Schulleiterausbildung AEB CAS QM, Personalmanagement	Leiter Juniorenabteilung Fussballverein	Rektorat Inspektorat (altes System)
Lehrerpatent, Aargau	-	CAS Schulleitung, Personalma- nagement; QM; div. andere WB	Präsident Krankenversicherung	Rektorat Kursleitungen Mathematik
Matura, Lehrerpatent HPL, Aargau	Berufswahllehrer	CAS Schulleitung; div. andere WB	-	Rektorat
Matura, Lehrerpatent, HPL, Aargau	Studium ETH phil. II (abgebrochen)	CAS Schulleitung Qualitätsma- nagement div. andere WB	Mitgliederrat Krankenkasse Präsident kirchlicher Verein Gruppenführer Schweiz. Armee	Rektorat
Matura, Lehrerpatent HPL, Aargau 12	-	Schulleiterausbildung AEB	-	Rektorat
Matura, Lehrerpatent HPL, Aargau	Sekundarstufe I, Aargau	NDS „Management für NPO“ NDK Führung FHNW Olten	-	Schulhausleitung Sekundar- schule Kanton Luzern
Real- Oberschullehrer- seminar, Zürich 16	lic. phil. I	Schulleiterausbildung AEB div. Führungsseminare	-	Rektorat; Schulleiter Volks- schule Kanton Zürich
Lehrerpatent, HPL, Aargau	-	CAS Schulleitung Personalmanagement	-	-
Studium phil. II	-	CAS Schulleitung	Juniorenobmann FC Juniorentainer	-
Lehre als Möbelschreiner	Beginn Studium theol. Religionspädagoge technischer Kaufmann Werk- lehrer, Schulsozialpädagoge	Offiziersschule Schulleiterausbildung (FAS)	Hauptmann Schweizer Armee Vereins- präsidium in TV	Geschäftsleiter in eigenem Handwerksbetrieb

Schulleiterinnen: Beruflicher Hintergrund

<i>Erstausbildung</i>	<i>Zweitausbildung</i>	<i>Führungsausbildung</i>	<i>ausserberufliche Führungserfahrung</i>	<i>berufliche Führungserfahrung</i>
Lehrerpatent, Solothurn	Heilpädagogik	CAS Schulleitung (DBK Solothurn)	Abteilungsleiterin CVJM	Co-Präsidium Berufsverband
Matura Handelsdiplom	Wirtschaftsmatur Bezirksschullehrerpatent Sekundarstufe I, Aargau	Erwachsenenbildung TZI-Ausbildung CAS Schulleitung Führungcoaching	Vertretung der Jugendlichen des Jugendhauses bei den Be- hörden	Präsidentin Berufsverband, Rektorat
Verwaltungslehre	Heil- und Sozialpädagogik höheres Wirtschaftsdiplom	Kaderschulung General Manage- ment, Projektleitung, IT-Manager und Finanzchefin CAS Cooperate Communications and Marketing (FH) CAS Schulleitung, div. andere WB	Schulpflegemitglied	Stv. Leiterin Ausbildungs- und Trai- ningscenter Leiterin von sechs Abteilungen
Studium phil. II	Promotion phil. II	diverse längere Führungskurse	-	Teamleiterin Abteilungsleiterin Geschäftsleiterin in Privatwirtschaft
Matura, Lehrerpatent Solothurn	Berufswahllehrerin	CAS Schulleitung (swch) Personalmanagement	Leitung Sonntagschullager	Berufsverband, Rektorat
Lehrerpatent HPL, Aargau	Heilpädagogin	CAS Schulleitung Personalmanagement Mediation, Betriebswirtschaft, CAS Change Management, CAS Qualitätsentwicklung	Parteipräsidentin Präsidentin Umweltkommission Präsidentin Quartierverein	Rektorat
Fachlehrerin Textiles Werken	Diplom in Erwachsenenbil- dung Vorkurs Kunstgewerbe-schule	CAS Schulleitung	Abteilungsleiterin Pfadfinder	Präsidentin Berufsverband Rektorat
Lehrerpatent St. Gallen	-	CAS Schulleitung, QM Betriebswirtschaft	-	Auslandaufenthalte mit Projektlei- tungen Personalwesen, Rektorat

Abkürzungen in der Tabelle

HPL Höhere Pädagogische Lehranstalt (Lehrerausbildungsstätte auf Tertiärstufe seit 1979)

CAS Certificate of Advanced Studies

TZI Themenzentrierte Interaktion

AEB Akademie für Erwachsenenbildung Schweiz

FAS Führungsausbildung Schaffhausen

QM Qualitätsmanagement

IT Informationstechnologien

TV Turnverein

swch Schule und Weiterbildung Schweiz

LEBENS LAUF

Name:	Stemmer Obrist
Vorname:	Gabriele
Geburtsdatum:	30. November 1960
Heimatorte:	Genf, Baden/AG
Privatadresse	Mühlbergweg 23 CH-5400 Baden

Ausbildungen

Universitätsstudium 1992-1999	Erziehungswissenschaften, Soziologie und Allgemeine Didaktik, Universität Zürich, Philosophische Fakultät I
Sekundarstufe II 1975-1981	Fortbildungsschule, Primarlehrerinnenausbildung, Höhere Töcherschule Marzili, Stadt Bern
Volksschule 1967-1975	Primarschule in Lyss (BE) Sekundarschule in Rapperswil (BE)

Berufliche Tätigkeiten

seit Oktober 2008	Evaluatorin, Fachstelle Externe Schulevaluation, Institut Forschung und Entwicklung, PH der FHNW
Januar 2006 - August 2008	Leiterin Abteilung Aargau, Institut Weiterbildung und Beratung, PH der FHNW
Februar 2003 - März 2006	Dozentin für Erziehungswissenschaften bei Lehramtskandidat/innen Sekundarstufe I und II, HPSA BB; Mitglied der Praxisleitung
November 2002 - Juli 2003	Wissenschaftliche Projektleiterin, Büro für Bildungsfragen, Kilchberg/Thalwil ZH
April 2002 - Juli 2004	Freiberufliche Aufträge: Externe Schulevaluationen Sek. II (Q2E); Konzeptentwicklungen und Weiterbildungsangebote: Gewerbliche Berufsschule Uster; Gewerbeschule Basel-Stadt; Volksschule Urdorf/ZH;
Januar 2000-März 2002	Bereichsleiterin Externe Schulevaluation, Bildungsdepartement des Kantons Luzern
April 1987-Juli 2000	Lehrbeauftragte für Allgemeinbildenden Unterricht, Gewerbliche Berufsschule Brugg
April 1981-Juli 1993 1988-1992	Lehrerin im Hauptamt an der Realschule Nussbaumen/AG Praxislehrerin der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL), Kanton Aargau